

Manuel Adriano Lobo Lopes

Tema:

Escrita na 3ª Fase – Estudo de Caso

Trabalho Científico apresentado ao ISE para a obtenção do Grau de Bacharel em Supervisão e Orientação Pedagógica, sob a Orientação da Dr.^a Ana Eunice Santos Lima Araújo.

Trabalho Científico apresentado ao ISE para a obtenção do Grau de Bacharel em Supervisão e Orientação Pedagógica.

O Júri

ISE, ____/____/____

LISTA DE ABREVIATURAS

A5L1, 2 e 3 – Aluno nº 1, 2 e 3do 5ºano da Escola do Lavadouro

A6L1, 2 e 3 – Aluno nº 1, 2 e 3do 6ºano da Escola do Lavadouro

A5F1, 2 e 3 – Aluno nº 1, 2 e 3do 5ºano da Escola de Fontes

A6F1, 2 e 3 – Aluno nº 1, 2 e 3do 6ºano da Escola de Fontes

P5L – Professor do 5ºano da Escola do Lavadouro

P6L – Professor do 6ºano da Escola do Lavadouro

P5F – Professor do 5ºano da Escola de Fontes

P6F – Professor do 6ºano da Escola de Fontes

RC – Reconhece e Corrige

NR – Não Reconhece

F – Frase

A – Erro de acentuação

V – Verbo mal conjugado

O – Erro de ortografia

S – Sintaxe deficiente

P – Erro de pontuação

X – Falta de uma palavra

R – Repetição desnecessária

- Linguagem inadequada

C – Erro de concordância

ÍNDICE

	Pag.
Lista de abreviaturas.....	3
Índice.....	4
Pensamento.....	6
1.1 Introdução	7
1.2 Justificação da Escolha do Tema	9
1.3 Pergunta de Partida	10
1.4 Objectivos	10
1.4.1 Geral.....	10
1.4.2 Específicos	10
Capítulo I – Enquadramento Teórico	12
2.1- Conceitos de Escrita	12
2.2- Historial da Escrita	13
2.3- A Importância da Linguagem Escrita	16
2.4- Conceito de Língua	18
2.5- Situação Linguística Cabo-Verdiana	19
2.5.1- Diferença entre a Aquisição da Língua Materna e Segunda	21
2.5.2- A Interferência da Língua Materna na Escrita	23
2.6. Conceptualização e Categorização dos Erros na Escrita	24
2.7. A Expressão Escrita e a Consciência Metalinguística	26
2.7. Processo Ensino-aprendizagem no Meio Urbano e Rural	29
2.8. Influências da Oralidade na Produção Escrita	30
Capítulo II – Da Teoria À Prática – Estudo De Caso	33
3.1- Caracterização dos Meios	33
3.2- Metodologia	35
3.3- Caracterização dos Grupos em Estudo (alunos e professores)	37
3.4- Apresentação e Interpretação dos Dados	39
3.4.1- Comentários Metalinguísticos	43
3.4.2- Relatos dos Professores	47

3.4.3- Confrontação dos Dados	51
3.5 - Propostas de Actividades de Remediação	52
 Capítulo III – Conclusão	56
Bibliografia	58
Anexos	60

“ [...] Com auxílio de uma outra pessoa, toda a criança pode fazer mais do que faria sozinha...O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.”

Vygotsky (1934: 89)

CAPÍTULO I

1.1. Introdução

Ao iniciarmos o nosso percurso académico tínhamos como um dos pressupostos teorizar o que tivemos oportunidade de observar durante os anos de exercício de professorado, em que tivemos a oportunidade de ouvir muitas queixas, de entre as quais o baixo nível no que respeita ao domínio da produção escrita. O trabalho que ora apresentamos foi o resultado de uma tomada de consciência de que era preciso fazer um estudo a fim de, por um lado, dar conta do que se passa nessa área de ensino, por outro, encontrar propostas eficazes para a remediação deste problema.

Destaca-se a particularidade linguística vivida em Cabo Verde como um dos factores responsáveis por esta situação por influir sobremaneira no processo de escolarização dos alunos, na área da Língua Portuguesa (oralidade, escrita e leitura), ou seja, pressupõem-se que este problema deve-se ao facto da coexistência de duas línguas: O Crioulo – a língua materna de uso quotidiano, portanto, língua de identificação cultural – e o Português – utilizado no ensino nas escolas.

Tendo em conta esses pressupostos, deduz-se que várias dificuldades dos alunos no domínio da escrita advêm do bilinguismo natural do nosso país, na medida em que, os alunos falam de si e do seu meio em Crioulo com toda a naturalidade, mas ao entrarem na escola não conseguem expressar porque o ensino é feito na Língua Portuguesa. Mesmo na fase culminar do Ensino Básico Integrado, as referidas dificuldades convivem com os alunos, tendo em conta que o nosso modelo de ensino não é adequado à realidade linguística cabo-verdiana, consequentemente, surgem erros de várias ordens a nível da escrita.

É nesta óptica que surgiu o presente trabalho cujo tema é «**A Escrita na 3ª Fase do Ensino Básico**» – **Estudo de Caso**, através de um estudo de composições feitas por alunos afectos a duas escolas: a do Lavadouro (Zona Urbana – Praia) e a de Fontes (Zona tipicamente Rural – São Domingos). Face a isso apresentou-se a seguinte questão de partida:

«Que tipos de erros os alunos das zonas urbana e rural cometem e quais são as possíveis causas dos mesmos?».

Os principais objectivos deste estudo são: Identificar as possíveis causas dos erros; perceber e interpretar os erros dos alunos, propor estratégias de melhorias do processo ensino aprendizagem da escrita e verificar se a consciência metalinguística dos alunos está patente no processo de expressão escrita.

Ao esboçar o enquadramento teórico, tencionamos apresentar um panorama geral sobre: Conceitos de Escrita, Breve Historial da mesma, A importância da Linguagem Escrita, Conceito de Língua, Situação Linguística cabo-verdiana, Processo ensino aprendizagem no meio urbano e rural, Influências da oralidade na produção Escrita, Categorização dos erros, A expressão escrita e a consciência metalinguística.

No desenvolvimento deste trabalho pretendemos traçar um plano que, posteriormente, permitirá a discussão dos resultados. Portanto, são referidos a metodologia, a caracterização dos grupos dos sujeitos, principalmente a análise do erro a partir de produção escritas dos alunos, bem como a análise das tarefas metalinguísticas, as transcrições da interacção grupal e o relato dos professores. Após isso apresentamos algumas propostas de actividades para remediação. Neste caso, os resultados nos permitirão compreender as causas dos erros para podermos posteriormente propor estratégias de remediação, bem como a complexidade da tomada de consciência metalinguística dos alunos sobre os erros e os contributos da mesma na interacção verbal no processo de escrita, entre duas realidades diferentes.

Referente à conclusão, propõem-se fazer uma apreciação geral da fundamentação teórica confrontando-a com o estudo de caso, tendo em conta os subsídios que este tema nos trouxe, enfatizando a metalinguagem, que é uma actividade ao alcance de todos os professores interessados na melhoria do processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, e em particular, da Escrita.

Por último, é de realçar que no início da realização do nosso trabalho deparamos com algumas dificuldades principalmente no que tange à selecção tanto dos grupos para o estudo como também em relação à selecção de fontes adequadas, o que nos consumiu algum tempo. Após isso, graças ao apoio dos actores implicados no estudo, conseguimos transpor essa barreira tornando possível delinear a abordagem e a análise que ora apresentamos.

1.2. Justificação da Escolha do Tema

O presente trabalho surgiu a propósito dos fracassos reais que os alunos enfrentam a nível da escrita no EBI, em particular na 3ª fase, por ser o nível em que os alunos, em princípio, já deviam dominar a escrita. É que os próprios professores, alunos, encarregados de educação e dirigentes educativos são de opinião que a Língua Portuguesa, principalmente a actividade de escrita, representa um grande problema para os alunos.

Tendo em conta esses pressupostos básicos, deduz-se que devido á situação linguística de Cabo Verde e à abordagem utilizada no processo de ensino e aprendizagem¹, muitas vezes os alunos redigem com alguma dificuldade. Mesmo a nível gramatical, muitos enfrentam sérias dificuldades, alegando que o uso efectivo de uma língua implica práticas ou exercício da mesma. Daí que, como Supervisores Pedagógicos a referida lacuna será um foco da nossa acção junto das instituições educativas e não só.

Realça-se ainda que como Supervisores a nossa acção junto dos docentes será no sentido de os ajudar a reconhecer as insuficiências, para conjuntamente encontrarmos soluções. Sendo assim, o próprio modelo de trabalho que adoptamos – interacção para a verificação da consciência metalinguística, que não é nada mais do que uma espécie de ensino, pois, assemelha à actuação do Supervisor. Neste caso, o presente trabalho será mais um exercício de extrema importância, por ser um trabalho partilhado como recomenda a propalada abordagem comunicativa², com intuito de atingir a qualidade que actualmente se almeja.

É nesta base que se fez o seguinte estudo: “ **A Escrita na 3ª Fase do Ensino Básico – Estudo de caso**” – tendo como foco de análise duas escolas (uma urbana e outra rural), ressaltando de uma forma genérica a produção escrita dos seus alunos, pressupondo que os da zona urbana se encontram munidos de meios diversos que os possibilitam uma maior compreensão da linguagem escrita, e que, em contrapartida, os da zona rural são desprovidos dos mesmos ou com sérias limitações, aparentemente com mais dificuldades. O mesmo facto acontece em relação aos docentes do interior que, de maneira alguma, dispõem das mesmas condições de trabalho em relação aos meios de ensino, de comunicação, energia eléctrica, audiovisuais, etc.

1 Em Cabo Verde, a metodologia de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa é considerada inadequada, porque esta é ensinada como se fosse língua materna.

2 A abordagem comunicativa recomenda um modelo de ensino aprendizagem centrado nas necessidades pontuais dos alunos

Uma outra vertente importante a reter é que os próprios textos e propostas de trabalho dos professores, que se deixam guiar quase exclusivamente pelos guias, programas e manuais, não vão de encontro à realidade da vivência de muitas crianças, principalmente as do interior. Por consequência, provocam-lhes barreiras na aprendizagem porque não lhes despertam interesse.

Portanto, fez-se o presente estudo com o intuito de analisar e relacionar a produção escrita dos alunos das duas escolas referidas anteriormente, colocando ênfase na identificação dos tipos de erros bem como as suas causas, verificação da consciência metalinguística dos alunos na expressão escrita, propondo sugestões de actividades e estratégias de melhoria, ressaltando que não pretendemos que sejam meras receitas, mas sim, instrumentos que possivelmente possam servir para discussão, análise e multiplicação no seio dos docentes.

1.3 Pergunta de Partida

Com este trabalho pretendemos analisar o nível de produção escrita dos alunos das zonas urbana e rural, e, ao mesmo tempo, verificar a consciência metalinguística dos mesmos.

Assim sendo, encontra-se sustentado na seguinte questão de partida:

“- Que tipos de erros os alunos das zonas urbana e rural cometem e quais são as possíveis causas?”

1.4 Objectivos:

Para o presente trabalho propõe-se os seguintes objectivos:

1.4.1- Geral:

- Contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem da escrita no Ensino Básico, consequentemente a melhoria da qualidade do ensino.

1.4.2- Específicos:

- Identificar os erros na produção escrita dos alunos;

ESCRITA NA 3ª FASE – ESTUDO DE CASO –

- Interpretar os erros cometidos;
- Categorizá-los;
- Identificar as possíveis causas dos mesmos;
- Verificar se a consciência metalinguística dos alunos está patente no processo de escrita na verbalização;
- Propor estratégias de melhorias do processo ensino-aprendizagem da escrita.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Conceito de Escrita

O sistema de comunicação escrita surge numa etapa do desenvolvimento humano posterior à aparição da linguagem oral. A mesma foi inventada pelo homem com uma das formas de superar ou ultrapassar algumas dificuldades, como por exemplo, alguma ineficácia em determinadas circunstâncias da linguagem oral.

Segundo Galisson e Coste (1993: 250 a 251), escrita é sistema de signos gráficos, que pode substituir-se á linguagem articulada – naturalmente fugaz, para fixar e conservar uma mensagem, para comunicar á distância, etc.

Os progressos da técnica (magnetofone, telefone, etc.) tornam cada dia esta substituição menos indisponível e justificam aos olhos do público a primazia que as línguas dão à linguagem oral. Com efeito, se as formas gráficas constituem um código do mesmo modo que as formas fónicas, este código não pode ser considerado senão como secundário na medida em que não é inerente à noção de língua (grande quantidade de comunidades linguísticas não conhecem a escrita).

De acordo com os mesmos, distinguem-se três grandes tipos de escrita, segundo os signos escolhidos que servem para representar:

- Frases ou enunciados completos: “**escritas sintéticas**”;
- Unidades significativas mínimas ou monemas: “ **escrita analítica**”;
- Unidades distintivas ou grupos de unidades distintivas: “ **escritas fonéticas**”

Segundo Xavier e Mateus³, escrita é sistema de sinais convencionados por uma comunidade destinado a fixação da linguagem num suporte material. A escrita pode ser pictográfica (gravação de ícones, como por exemplo pinturas rupestres), ideografia (gravação de símbolos, ex. hieróglifos egípcios, caracteres chineses, algarismos árabes, sinais de

3 Xavier, Maria Francisca e Mateus, Maria Helena, Dicionário de Termos Linguísticos Vol.1

pontuação) e fonográfica (gravação de caracteres correspondentes a sons e unidades fonológicas, como alfabetos e silabários).

Segundo outros autores⁴, a escrita é o processo de registo de caracteres através de um meio, com a intenção de formar palavras e/ou outras amplas construções de linguagem. O (s) instrumentos usados nesse registo, e o meio no qual o registo é feito, podem ser quase infinitos, e podem ser realizados através de qualquer instrumento capaz de produzir marcas numa superfície que os aceitará; a escrita já foi feita até mesmo num nível quase atómico. A escrita pode ser feita num grão de arroz. A durabilidade pode ser boa, mas muito volátil, como por exemplo o que se obtém ao escrever na areia. Escrever num quadro negro também representa um uso a curto prazo, uma vez que a informação ali contida é frequentemente apagada após minutos ou horas. Formas de escrita ilegais são chamadas de grafite ou grafito.

Na maioria das vezes, a intenção da escrita é a produção de textos que serão alvos da actividade de leitura. Tipicamente, contudo, utensílios como canetas ou lápis são usados na escrita de signos no papel; ou um computador (ou uma máquina de escrever) para gravar signos num disco (fita electromagnética, CD-ROM, disquete ou qualquer outro meio pelo qual a informação possa ser gravada a partir de um computador). O uso de caneta e papel possui primazia histórica, e poderia se dizer que, de certo modo, a segunda seria meramente análoga à escrita. Mesmo assim, como é usada normalmente, a escrita refere-se ao registo de caracteres visuais num meio físico ou electrónico.

No mundo ocidental isso significa dispor caracteres conjuntamente com o intuito de formar palavras e frases. Em culturas que usam ideogramas, cada símbolo usado representa uma palavra ou conceito, e pode ser colocado junto a outros, formando frases.

Pode-se notar que, a invenção do alfabeto foi um poderoso factor de aproximação entre os povos e de desenvolvimento da humanidade a todos os níveis.

2.2. Historial da Escrita

A escrita é uma forma de expressão da linguagem que implica uma comunicação simbólica com ajuda de diversos sinais, de acordo com a cultura ou civilização. No nosso

4 WWW.Google.com, <http://pt.wikipedia.org/wiki/escrita>, 14 de Junho de 2007, 16:58

caso, juntando 23 (vinte e três) símbolos – letras do nosso alfabeto, conseguimos representar tantos objectos concretos como as ideias mais abstractas, no qual não damos conta do gigantesco processo que é o registo escrito das informações mediante a utilização do alfabeto. Só que nem sempre o homem teve sempre esse privilégio ao longo da história da humanidade.

Na Pré-História o homem buscou se comunicar através de desenhos feitos nas paredes das cavernas. Através deste tipo de representação (pintura rupestre), trocavam mensagens, passavam ideias e transmitiam desejos e necessidades. Porém, ainda não era um tipo de escrita, pois não havia organização, nem mesmo padronização das representações gráficas⁵.

Geralmente a linha divisória entre a pré-história e a história é atribuída ao tempo em que surgiram os registros escritos. A importância da escrita para a história e para a conservação de registros vem do fato de que estes permitem o armazenamento e a propagação de informações não só entre indivíduos (privilégio também da linguagem), mas também por gerações.

Acredita-se que a escrita tenha se originado a partir dos simples desenhos de ideogramas: por exemplo, o desenho de uma maçã, representaria uma maçã, e um desenho de duas pernas poderia representar tanto o conceito de andar como de o ficar em pé. A partir daí os símbolos se tornaram mais abstractos, terminando por evoluir em símbolos sem aparente relação com os caracteres originais. Por exemplo, a letra “M” em português na verdade vem de um hieróglifo egípcio que retratava ondas na água e representava o mesmo som. A palavra egípcia que representa “água” contém uma única consonante: “/m/”. Aquela figura, portanto, com o tempo, veio a representar não somente a ideia de água, mas também o som “/m/”.

A escrita desenvolveu-se de forma independente em várias regiões do planeta, inclusive no Oriente Médio, na China, no vale do rio Indo (actual Paquistão), na América Central e na bacia oriental do mar Mediterrâneo.

Foi somente na antiga Mesopotâmia que a escrita foi elaborada e criada. Por volta de 4000 a.C., os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme. Usavam placas de barro, onde cunhavam esta escrita. Muito do que sabemos hoje sobre este período da história, devemos

5 [WWW.Google.com, http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/historiadaescrita.htm](http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/historiadaescrita.htm), 3 de Junho de 2007, 18:24

às placas de argila com registros quotidianos, administrativos, económicos e políticos da época.

Os egípcios antigos também desenvolveram a escrita quase na mesma época que os sumérios. Existiam duas formas de escrita no antigo Egipto: a demótica (mais simplificada) e a hieroglífica (mais complexa e formada por desenhos e símbolos). As paredes internas das pirâmides eram repletas de textos que falavam sobre a vida do Faraó, rezas e mensagens para espantar possíveis saqueadores. Uma espécie de papel chamada papiro, que era produzida a partir de uma planta de mesmo nome, também era utilizada como suporte de escrita.

Já em Roma antiga, no alfabeto romano havia somente letras maiúsculas. Contudo, na época em que estas começaram a ser escritas nos pergaminhos, com auxílio de hastes de bambu ou penas de patos e outras aves, ocorreu uma modificação em sua forma original e, posteriormente, criou-se um novo estilo de escrita denominado **uncial**. O novo estilo resistiu até o século VIII e foi utilizado na escritura de Bíblias lindamente escritas.

Na alta Idade Média, no século VIII, Alcuíno, um monge inglês, elaborou outro estilo de alfabeto atendendo ao pedido do imperador Carlos Magno. Contudo, este novo estilo também possuía letras maiúsculas e minúsculas.

Com o passar do tempo, esta forma de escrita também passou por modificações, tornando-se complexa para leitura. No século XV, alguns eruditos italianos, incomodados com este estilo complexo, criaram um novo estilo de escrita.

No ano de 1522, um outro italiano, chamado Lodovico Arrighi, foi o responsável pela publicação do primeiro caderno de caligrafia. Foi ele quem deu origem ao estilo que hoje denominamos itálico.

Os sistemas de escrita evoluíram de forma autónoma e não sofreram influências mútuas. As escritas mais antigas são a escrita cuneiforme e os hieróglifos, ambos os sistemas de escrita criados há cerca de 6 mil anos. Os hieróglifos originaram-se no Antigo Egipto e a escrita cuneiforme na Mesopotâmia (actual Iraque).

Os mais antigos documentos que sobreviveram são rótulos (em potes de alimentos), listas de plantas, animais, deuses e reis. A escrita monumental com o nome de um soberano – como nas enormes lajes de pedra da América Central – indicava seu status e realçava seu poder. Em geral, a escrita e a sua interpretação ficavam restritas às camadas sociais dominantes: aos sacerdotes ou à nobreza.

Um das principais consequências do surgimento das cidades e dos Estados foi a escrita, criada por volta de 3200 a.C. Vários são os factores que explicam o nascimento da escrita:

- A necessidade de contabilizar os produtos comercializados, os impostos arrecadados e os funcionários do Estado.

- O levantamento da estrutura das obras, que exigira a criação de um sistema de sinais numéricos, para a realização dos cálculos geométricos, etc.

Portanto, com a escrita, o ser humano criou uma forma de registrar suas ideias e de se comunicar. A linguagem escrita é especial porque permite que a vida que levamos hoje seja conhecida pelas gerações que virão depois de nós.

2.3.A Importância da Linguagem Escrita

A escrita foi e será sempre um meio fundamental de comunicação.

A humanidade manteve-se durante largos milénios sem a escrita. A invenção da escrita-alfabética – um conjunto de sinais gráficos convencionais que representam os sons da fala. Consequentemente o homem começou por falar e só depois inventou a escrita.

Cada um de nós começou a falar sem que, para tal, precisasse de conhecer a escrita. Por exemplo, uma criança de pelo menos cinco anos, domina já a gramática fundamental da sua língua (Língua Materna), através da interacção de ouvir e imitar.

Importa então compreender bem o sentido dos termos: Comunicar e Expressar, segundo GOMES, FERNANDES, CAVACAS et - al.⁶.

Comunicar, no sentido original do termo, significa “estar com...”, “participar em...”. No sentido alargado, comunicar quer dizer transmitir um sentimento, uma informação, uma ideia, etc. num contexto de trocas.

Expressar significa tornar sensível o outro, fazer conhecer. Neste caso, pode-se expressar de diferentes maneiras, mas a expressão do sujeito só toma sentido no mundo da comunicação.

Para expressar qualquer coisa, independentemente do meio de comunicação, é preciso:

- Estar disponível;

⁶ GOMES, Aldónio; FERNANDES, Amadeu; CAVACAS, Fernanda et. Al, *Guia do Professor de Língua Portuguesa*, I Vol. 1ºNível, Serviço de Educação – Fundação Calouste Gulbenkian/Lisboa, 1991.

- Ter qualquer coisa para exprimir;
- Ter os meios (pessoais) de o fazer;
- Ter alguém que receba a mensagem.

Os estudos sempre procuraram demonstrar um meio de se poder relacionar “o jogo de actuação comunicativa como categoria básica na teoria do texto, orientada para a comunicação, exposição e discussão em nível de teoria do conhecimento” (SCHIMIDT, 1978:43)⁷ e que coloca o homem (enquanto falante de língua natural) inserido numa sociedade vinculada que se estabelece num jogo de actuação comunicativa. A sociedade, enquanto sistema de interacção e comunicação, tem como princípio três elementos básicos, tendo em conta a criança: primeiro o seu desenvolvimento; segundo como isso se dá através de regras e terceiro as normas complexas de comunicação verbal e não-verbal, uma vez que todo usuário de uma língua realiza os actos de fala, sendo o espaço em que a referência ou expressão de qualquer nível se realiza conforme as normas recorrentes no processo de interacção verbal.

Segundo o mesmo, uma referência tácita relacionada com a comunicação activa quando o enunciado está voltado não só para o seu objecto, mas também para o discurso do outro se referenciando a esse mesmo objecto. Por menor que seja a referência ao enunciado do outro se confere ao acto de fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objecto poderia lhe conferir.

Pode-se observar em SCHIMIDT (1978:46)⁸ uma leitura mais contemporânea dessa relação de elaboração de enunciado da visão bakhtiniana, tratando de um conteúdo mais dentro de uma sociedade comunicativa, com a finalidade de acentuar esse aspecto de forma mais efectiva do que permite o termo ‘jogo verbal’. Pode-se afirmar como categoria elementar da teoria de texto o termo jogo de actuação comunicativa que é constituído por uma inserção sócio-cultural na sociedade, com a participação dos parceiros de comunicação denominados de interlocutores, bem como da totalidade das condições e pressuposições que possam influenciá-los, havendo uma situação de comunicação envolvente, onde os textos pronunciados bem como os textos (e contextos) verbais são associáveis, formando-se uma rede textual.

⁷ Internet

⁸ IDEM

2.4. Conceito de Língua

A língua pode ser conceptuada tendo como base três aspectos fundamentais (SCHÜTZ)
9 :

Sob um aspecto **técnico-analítico**, línguas são sistemas de comunicação:

- Criativos;
 - Arbitrários;
 - Fundamentalmente orais, complementarmente gráficos;
 - Compostos de símbolos com significados convencionalizados;
 - Que ocorrem dentro de uma determinada comunidade ou cultura, estando a ela intrinsecamente ligados;
 - Ao alcance de qualquer ser humano e assimilados intuitivamente por todos, de forma semelhante;
 - Possuindo, diferentes línguas, entre si, características universais.
- Quanto à sua **essência**, línguas são fenómenos inerentes ao ser humano e semelhantes a ele próprio: sistemáticos porém complexos, arbitrários, irregulares, mostrando um acentuado grau de tolerância a variações, repletos de ambiguidades, em constante evolução aleatória e incontroláveis.
- Quanto à sua **função**, línguas podem ser definidas como sistemas de representação cognitiva do universo através dos quais as pessoas constroem suas relações. É um reflexo criativo influenciado pela cultura de seus falantes. Língua é também o principal instrumento de desenvolvimento cognitivo do ser humano. Como Vygotsky sustentou, «existe uma profunda interdependência entre linguagem e pensamento, um fornecendo subsídios ao outro. Palavras que não representam uma ideia são como uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.»

Tendo em conta esses pressupostos, implica-nos uma clarificação sobre a fluência de línguas, extraída do mesmo site.

Fluência oral é o aspecto mais importante da habilidade linguística. Refere-se à continuidade de produção oral e intelectual da pessoa e reflecte sua capacidade funcional quando interage em ambientes da língua e da cultura em questão. Representa um grau inverso ao número de interrupções, ideias não concluídas, falta de clareza e constrangimentos causados por diferenças culturais. Embora dependa de habilidades específicas como pronúncia, familiaridade com estruturas gramaticais e vocabulário, pode também ser influenciada pelo grau de interferência da língua materna e falta de familiaridade com a cultura, bem como por factores psicológicos como inibição, perfeccionismo (excessiva preocupação com a forma em detrimento do conteúdo), preconceito linguístico, etc. A fluência é difícil de ser medida e qualquer método de avaliação será inevitavelmente subjectivo em grande parte.

2.5.Situação Linguística Cabo-verdiana

A linguagem escrita é uma actividade complexa quando coincide com a língua materna, por conseguinte, com gravidade muito mais acentuada quando se trata da língua segunda, em que a criança, muitas vezes, só faz o primeiro contacto com a língua de ensino na escola.

Neste caso o esforço é redobrado na medida em que, terá que se familiarizar com a nova língua e, através dela, organizar e demonstrar todo o seu conhecimento nas diversas áreas curriculares. Esses pressupostos devem estar sempre presentes no processo ensino aprendizagem no nosso contexto, principalmente no Ensino Básico.

A situação linguística Cabo-verdiana caracteriza-se pela existência de duas línguas com estatutos e funções diferenciados: a portuguesa que é a língua oficial e internacional e a Cabo-verdiana (ou o Crioulo) que é língua nacional e materna, actualmente também em processo de oficialização. Embora a primeira sempre foi a mais privilegiada reservada assim às funções da comunicação formal: administração, ensino, literatura, justiça, mass-média, em detrimento da que foi sempre reservada às funções de comunicação informal, particularmente no domínio oral.

A nossa Constituição¹⁰ – 1ªParte (Princípios fundamentais da República), diz no artigo 9º sobre as línguas oficiais, os seguintes:

10 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE, Assembleia Nacional – Divisão de Documentação e Informação Parlamentar, 1999, pag.12 e 13.

1. É a língua oficial o Português;
2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa;
3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.

A propósito do disposto no nº2, a Resolução nº48/2005, propõe estratégias de valorização da Língua Cabo-verdiana, com vista a um estabelecimento progressivo de um estatuto de maior dignidade para a Língua Materna, com a finalidade de assunção de um «bilinguismo assumido». Assim, foi aprovada como estratégia de valorização da Língua Cabo-verdiana e a sua utilização no ensino como matéria, bem como a sua utilização livre: «na Administração Pública, na Comunicação Social, na Literatura, nas Artes, nos actos públicos e/ou oficiais»¹¹.

Posto isso, está claro que em Cabo Verde há duas línguas: a língua materna que é um crioulo de base portuguesa, usada de forma informal, ou seja, na vida quotidiana, e, a língua portuguesa de estatuto oficial, língua do Estado, dos actos oficiais, de ensino e documentação.

Sendo o Crioulo a língua do quotidiano em Cabo Verde e elemento essencial da identidade nacional, o desenvolvimento harmonioso do País passa necessariamente pelo seu desenvolvimento e valorização. Porém, esse desenvolvimento e valorização não serão possíveis sem a estandardização da escrita do Crioulo ou seja da Língua Cabo-verdiana. Ora, a estandardização do alfabeto constitui o primeiro passo para a estandardização da escrita.

Conhecendo a realidade linguística cabo-verdiana, constata-se que não se usa o português em quase nenhum sector de vida informal e, nos últimos dias, nem em vários actos formais e oficiais.

Segundo Duarte¹², em Cabo Verde a vida decorre em Crioulo.

A criança de 6/7 anos ao entrar na Escola, em termos linguísticos, encontra um ambiente diferente. O professor comunica com ela numa língua diferente da sua, esperando

¹¹ *Estratégia de afirmação e valorização da Língua Cabo-verdiana*, Resolução nº48/2005, B.O. nº 46, I Série, 14 de Novembro de 2005.

¹² DUARTE, Dulce, *Bilinguismo ou Diglossia?* Spleen, 1998, p 19

que ela entenda, esquecendo-se, que uma grande maioria está a ter o primeiro contacto com a língua portuguesa. Uma criança em idade escolar, conhece as regras da sua língua materna que aprendeu de uma forma natural e espontânea. Portanto, não é fácil aprender uma língua segunda e através dela organizar e demonstrar os conhecimentos nas diversas áreas do saber.

2.5.1. Diferenças entre a Aquisição da Língua Materna e Segunda

A linguagem escrita é uma actividade complexa para uma criança quando a mesma coincide com a sua língua materna e muito mais ainda quando se trata da língua segunda, em que na maioria dos casos ela chega à Escola sem usar a mesma.

XAVIER e MATEUS¹³, conceitualizam a Língua Materna, como: «Língua nativa do sujeito que foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma de uso.»

Por sua vez, GALISSON e COSTE¹⁴ (1993:35), afirmam o seguinte sobre a referida Língua: «trata-se de ensinar a ler e a escrever uma língua já falada numa idade em que os mecanismos de leitura e de escrita põem problemas de aprendizagem muito mais complexos do que para uma criança de seis anos.»

BOUTON (15:16)¹⁵, afirma que a apropriação da língua materna do meio envolvente pela criança é um auto construção que se realiza num contexto em que esta ouve falar e em que lhe falam.

É preciso ter em mente que a criança não aprende a falar ouvindo falar, mas sim falando, fazendo tentativas de palavras; é por meio de uma sucessão de tentativas activas que cada criança recria por si mesma a linguagem.

O mesmo¹⁶ propõe quatro planos que podem facilitar a compreensão das diferenças entre a aquisição da língua materna e a aquisição de uma segunda língua:

- I. **Plano neurofisiológico** – A criança beneficia de etapas biogenéticas privilegiadas. A actividade verbal voluntária, controlada pela inteligência e organizada em enunciados complexos só aparece quando a criança já possui um comportamento verbal espontâneo determinado pela situação ou pela sua actividade gestual.

13 XAVIER, Maria Francisca e MATEUS, Maria Helena, Termos linguísticos Volume I

14 GALISSON, Robert e COSTE, Daniel, Didáctica das Línguas

15 BOUTON, C.P.; *Aquisição de uma Segunda Língua*; in Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Antologia de textos, 2000

16 IDEM, pag. 27 – 29.

O jovem adolescente que aprende uma língua estrangeira não dispõe para o fazer de etapas privilegiadas e o seu caminho vai obrigatoriamente do voluntário ao automático.

II. **Plano psicológico** – Nos esforços que realiza para dominar progressivamente a língua materna, a criança obedece a motivações profundas.

As motivações do adolescente na aquisição duma segunda língua são pelo contrário superficiais. Provem de movimentos que são quer de ordem intelectual – curiosidade, gosto do exotismo - quer afectiva - procura de uma certa forma de superioridade, prazer do jogo - ou resultam mesmo da simples obrigação dos programas escolares.

III. **Plano intelectual** – A criança, na sua descoberta da língua materna, vai da experiência imediata à língua.

Para o adolescente que descobre a segunda língua, a experiência que a situação de aquisição representa é imediatamente reorganizada pela língua materna. Neste caso, a situação de aquisição determina um conflito imediato entre os dois códigos: o da língua materna e o da segunda língua.

IV. **Plano linguístico** – São as realizações do discurso, tais como as que as próprias leis de comunicação moldam, constituindo assim a experiência verbal primária da criança.

Pelo contrário, todos os métodos de ensino de línguas estrangeiras mostram que, para a aquisição de uma segunda língua, o caminho é normalmente inverso – parte-se do sistema para chegar ao discurso.

O seguinte quadro resume tais explicitações das diferenças entre a aquisição das duas línguas:

	Língua Materna	Segunda Língua
Plano Neurológico	Etapas privilegiadas Automática ↓ Voluntária	Nenhuma etapa privilegiada Voluntária ↓ Automática
Plano Psicológico	Motivações profundas	Motivações superficiais Inibições
Plano Intelectual	Experiência ↓ Língua	Língua ↓ Experiência
	Discurso	Língua Sistema

Plano Linguístico	↓	↓
	Língua Sistema	Discurso

Pode-se concluir que os passos para a aquisição da segunda língua opõem-se aos que foram seguidos durante a aquisição da língua materna, ou seja, estes últimos são naturais enquanto que os primeiros são artificiais. Sendo assim, deve-se, pois, tirar o melhor partido da situação habitual da aquisição de uma língua estrangeira num contexto escolar normal, se se acredita na importância de uma tal aquisição, para permitir ao jovem adolescente chegar a bons resultados em condições óptimas.

2.5.2. A Interferência da Língua Materna na Escrita

O conhecimento da língua materna desempenha um papel importante nos primeiros estádios de desenvolvimento da língua segunda e também nos estádios subsequentes. As investigações consideram que para além dos dois sistemas (língua materna e língua segunda), há que ter em conta vários sistemas ou subsistemas. Daí, o conceito de transferência.

A década de 70 não foi fértil em estudos sobre a transferência no processo de aquisição da língua estrangeira porque a psicologia encontrava-se num relativo impasse. É neste sentido que só nos finais dos anos setenta surgem estudos centrados nos problemas da transferência.

Na aquisição/aprendizagem da língua segunda, o aprendente parte da língua materna para desenvolver o seu discurso. Neste caso, é natural que haja transferência (interferência) da língua materna na língua segunda.

A língua segunda, muitas vezes é aprendida na escola como língua oficial em que a criança não se encontra na idade privilegiada para aprender uma língua. Ela é colocada numa situação em que deve aprender uma língua de forma não natural, e ainda mais, vê-se obrigada a desenvolver, em simultâneo, a compreensão oral, leitura e escrita, actividades estas, que implicam grandes esforços por parte do aprendente. Sendo assim, os agentes educativos devem ter a consciência disso a fim de procurar abordagens adequadas à situação do aprendente.

2.6. Conceitualização e Categorização dos Erros na Escrita

«Os erros são tipos de enganos ou desvios com relação a normas, sendo elas próprias diversas.» Realçam ainda que a distinção entre o que é errado e correcto, depende da norma escolhida. ROBERT e GALISSON (1993:246)¹⁷.

Actualmente, quando se procede ao levantamento dos principais pontos críticos do ensino do Português e do ensino em geral, é inevitável falar-se da escrita e do baixo nível atingido pelos alunos, no que diz respeito às aptidões básicas nesse domínio.

Como afirma F.I.FONSECA¹⁸: “Cada vez menos se escreve e se lê, na sociedade do audiovisual e do imediato. Mas, apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do escrito” (1992:222).

Segundo CESSANY (2000:49-50)¹⁹ há diferenças entre falta e erro. O erro é defeito de competência linguística, ou seja, o escritor desconhece a regra gramatical, uma palavra, etc. Enquanto que a falta é consequência de um defeito da actuação linguística, isto é, comete-se quando o escritor está distraído ou quando este acostuma-se a escrever de uma determinada forma. Por exemplo quem desconhece as regras de acentuação e escreve «competência» comete um erro; quem conhece as regras de acentuação escreve a mesma comete uma falta. Essa distinção é muito importante porque aponta linhas muito específicas de tratamento das incorrecções. Neste caso para quem comete faltas não necessitará saber mais sobre o tema linguístico correspondente para corrigi-las, ou seja, bastará ter mais atenção, mais consciência, etc. Pelo contrário, é bastante improvável que alguém corrija os erros da mesma maneira.

Referente às faltas, aponta quatro aspectos para que o aluno possa erradicá-las definitivamente, que se podem aplicar facilmente na sala de aula:

- Saber que cometeu uma falta. É que nem sempre damos conta das faltas que cometemos. Por isso é útil que uma segunda pessoa leia o texto e indique-as. Na sala, esta pessoa pode ser o professor ou os próprios colegas;
- Poder recordar a forma correcta equivalente à falta, na medida em que o aluno domina os conhecimentos linguísticos que determinam que uma forma seja incorrecta e a outra não;

17 ROBERT, Galisson e COSTE, Daniel; *Dicionário de Didáctica das Línguas*; Livraria Almeida, Coimbra, 1993.

18 F.I.FONSECA citado por AMOR, Emília (2001), *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*, Porto Editora Lisboa – II Parte, *A Aprendizagem Sistemática da Escrita*, pag. 109 – 115

19 CESSANY, Daniel; *Reparar la escritura – Didáctica de la corrección de lo escrito*, 2000

- Ter interesse em erradicar a falta;
- Ter oportunidade de praticar a mesma questão linguística, isto é, o aluno deve encontrar a mesma situação em que cometeu a falta para poder praticar a forma correcta.

No que diz respeito aos erros, refere o mesmo autor, que não conhece um estudo profundo parecido ao das faltas. Mesmo assim, acha que a sua correcção requer aplicação de conhecimentos, ou seja, um aluno que cometeu erros deve receber mais informações sobre este item em concreto (a língua, a regra gramatical que desconhece, mais modelo linguísticos onde apareçam este item, etc.).

PAIS e MONTEIRO (1996:242 - 244)²⁰, no tratamento do tema: «Autonomia e gestão pedagógica do erro», afirmam que o caminho mais eficaz não passa pela punição dos erros cometidos, mas, pela sua utilização com sentido pedagógico. Realçam que, a análise dos erros deve ter duas finalidades fundamentais e complementares: diagnosticar as dificuldades, identificando-as e descobrindo as suas causas; e encontrar formas adequadas de actuação em função das causas identificadas.

São ainda da opinião que, a apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho e ao processo de ensino-aprendizagem permite identificar, analisar e compreender os erros cometidos e os sucessos alcançados, confrontar o produto obtido com o esperado, planificar as tarefas de aprendizagem a desenvolver.

Tendo em conta esses pressupostos, as mesmas autoras, categorizaram os erros em 9 (nove) categorias codificados, que podem ser utilizados na correcção dos trabalhos produzidos pelos alunos, realçando que, os mesmos códigos devem ser adaptados ao nível etário dos alunos.

A – erro de acentuação; V – verbo mal conjugado; O – erro de ortografia; S – sintaxe deficiente; P – erro de pontuação; ? – Palavra ilegível; X – falta de uma palavra; R – repetição desnecessária; # - linguagem inadequada.

O professor deve construir materiais de auto-correcção que o aluno utilizará com o seu apoio, agindo de forma adequada em cada situação, tendo como finalidades a resolução das dificuldades e o desenvolvimento da aprendizagem.

20 PAIS, Ana e MONTEIRO, Manuela, *Avaliação uma prática Diária*, Editorial Presença, Lisboa, 1996

2.7.A Expressão Escrita e a Consciência Metalinguística

Tal como na leitura, o essencial do processo de escrita não é susceptível de observação directa nem se pode reduzir às características do produto final – o texto escrito. A consciência desse facto é essencial, quando se pretende uma renovação pedagógica e didáctica da escrita.

A expressão escrita surge no quotidiano como instrumento de participação activa do sujeito na sociedade, como meio de criação estética; na escola é vista como conteúdo, meio de registo e avaliação nas diversas áreas curriculares, ou seja na língua portuguesa e nas outras áreas. “ Muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objectivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o insucesso ou menos sucesso escolar.” (BARBEIRO, 1994: 11) ²¹. Esta situação agrava-se quando a língua oficial não é a língua materna.

O processo da escrita implica adequar a expressão escrita aos requisitos colocados pela situação de comunicação e aos objectivos que se pretende atingir, bem como a capacidade de transcrição. O conhecimento implícito e inconsciente permitem que o processo se desenrole de forma automática. Por sua vez, o conhecimento reflectido, consciente, mobilizado pelo sujeito durante o processo, permite proceder á tomada de decisões. Neste sentido,” os sujeitos, integrados numa comunidade linguística, possuem não só a capacidade de utilizar a língua como instrumento de comunicação, mas também a de tornar a própria linguagem como objecto de reflexão. A presença da reflexão, entre uma ou outras capacidades surge em evidências no processo da escrita.” (BARBEIRO 1999: 12)²².

Para verificar o carácter consciente das manifestações, ou seja, para verificar o seu carácter metalinguístico, tem-se recorrido à capacidade de explicitação verbal por parte do indivíduo. Mas há a possibilidade do sujeito reconstruir a posteriori e apresentar, no seu discurso, referencias e passos que não estiveram presentes de modo consciente no momento da acção. Por outro lado o facto da consciência metalinguística não implicar, por si só, o domínio de uma metalinguagem, a capacidade de explicitação verbal mantém o problema de determinar a existência ou não de consciência.

O recurso ao controlo pela consciência metalinguística emerge de situações mais exigentes, que implicam a escolha das regras face ás condições comunicativas ou por solicitação dos interlocutores: “ a tomada de consciência torna-se necessária e é activada

21 BARBEIRO, L.F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Teste de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, pag.11

22 IDEM, pag.12

quando os processos automáticos deixam de dar resposta a condições comunicativas concretas e necessidades expressivas do sujeito” (BARBEIRO, 1994:23)²³. A consciência metalinguística é resultado do processo do controlo reflectido, sobre a consciência das realizações linguísticas e permite a construção de um discurso sobre os traços formais da linguagem que é objecto de análise.

A consciência metalinguística tomando a linguagem com as suas unidades e funções, incide sobre os seus aspectos. Daí que aparecem os seguintes domínios da metalinguística: fonológicos, morfológicos, sintácticos, semânticos, pragmáticos, textuais, etc.

No que diz respeito aos aspectos pragmáticos, a consciência metalinguística estabelece a relação entre o sistema linguístico e a situação em que este sistema é utilizado, centrando-se assim em elementos extra língua, mas intimamente ligados. “A dimensão meta pragmática, relativo á utilização da linguagem em situação da comunicação, faz apelo aos vários aspectos do funcionamento da língua, quando tomados em relação aos outros factores comunicativos” (BARBEIRO, 1994: 32)²⁴.

As crianças começam a reflectir sobre as propriedades da linguagem muito cedo, acompanhando a própria aquisição”. Por volta dos dois anos, as crianças fazem correcções espontâneas, comentários acerca da linguagem dos outros, ampliando assim o seu vocabulário. Esta é uma concepção genérica de consciência, com estratégias ou habilidades (Skills), que vão emergindo com desenvolvimento da linguagem.

Com as mudanças nas capacidades cognitivas e, nomeadamente, na consciência metalinguística ocorrem na altura em que começa a escolarização formal, surgindo assim uma terceira posição que estabelece uma relação causal entre estes dois aspectos. Contudo, “ a consciência linguística pode emergir bastante cedo, ainda antes da escolarização formal, sendo o resultado do processo de desenvolvimento cognitivo. A consciência metalinguística aparece mais tarde, no nível já avançado da escolarização formal (cerca dos 12-13 anos) sendo o resultado do desenvolvimento metacognitivo trazido pela instrução, nomeadamente pelo domínio da leitura e a aprendizagem da gramática.” (BARBEIRO 1994: 37)²⁵.

É de referir que até aos 10-11 anos as crianças têm dificuldades em dissociar os nomes dos objectos e o bilinguismo constitui um factor de desenvolvimento do grau da consciência metalinguística apresentado pelas crianças. Segundo (BARBEIRO 1999:44)²⁶ “ um dos

23 BARBEIRO, L.F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Teste de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, pag.23.

24 IDEM, pag.32

25 IDEM, pag.37

26 IDEM, pag.44

fundamentos para este maior grau de consciência metalinguística reside no facto de a criança bilingue descobrir mais cedo e com maior premência a relação arbitrária entre as formas linguísticas e os respectivos significados.”

É proposto o desenvolvimento da consciência relativa à linguagem em três domínios: Cognitivo, afectivo e social. Pretende-se “ tornar explícito o conhecimento intuitivo dos alunos acerca das sua língua materna; reforçar as capacidades linguísticas e aumentar a eficácia da comunicação, quer na língua materna, quer na língua segunda; perspectivar de forma positiva a diversidade linguística cada vez maior na sala de aula; fomentar a existência de melhores relações entre grupos dentro e fora da escola; ajudar as crianças a ultrapassar dificuldades surgidas de discrepâncias entre a linguagem de casa e a linguagem da escola; iniciar os alunos aos conceitos e técnicas de base da análise linguística; proporcionar a compreensão do valor da linguagem como parte da vida humana.” (BARBEIRO 1999:57)²⁷.

O desenvolvimento da consciência metalinguística do domínio afectivo aproxima o sujeito da língua e da sua aprendizagem. Por outro lado, a relação afectiva é extensiva à própria segurança dada pela sensação de se saber, a qual está interligada ao conhecimento efectivo.

No domínio social, a consciência metalinguística tem um papel importante na afirmação do sujeito enquanto cidadão nomeadamente a nível das relações interculturais, onde a língua constitui uma das marcas mais significativas da diversidade. “ A acção da escola na diminuição das tensões entre grupos pode passar pela consciencialização dos alunos das origens e características da sua própria língua em relação às outras línguas também com as suas histórias e especificidades.” (BARBEIRO, 1999:58).

Nesta óptica, a consciência metalinguística não se limita apenas em tornar explícito o conhecimento implícito. Mas sim, a consciencialização do que não se sabe contribui para perceber o que se sabe. Por meio desta dialéctica é alcançado o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, quando o conhecimento implícito se torna consciente.

A consciência metalinguística constitui, deste modo, um instrumento de auto-avaliação e de construção da própria aprendizagem.

27 BARBEIRO, L.F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Teste de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, pag.57.

2.8. Processo Ensino-aprendizagem no Meio Urbano e Rural

Está patente que o insucesso escolar de muitos alunos se encontra principalmente associado ao nível da linguagem, tanto na oralidade como na escrita.

REBELO (1990:22)²⁸, demonstra que se analisarmos bem o problema observamos que as crianças mais penalizadas são em geral as provenientes das classes sociais economicamente débeis, justificando que o mesmo facto deve-se às dificuldades materiais e culturais, presentes desde o nascimento da criança, agindo durante a primeira infância e reflectindo efeitos na inteligência. Neste caso, mais tarde, o aluno não poderá compreender a linguagem da escola e não lhe será fácil a aprendizagem da leitura e da escrita.

PERES ²⁹, traz-nos a seguinte questão: «Por que razão uma cidade, um distrito, uma região ou uma universidade não poderiam, por iniciativa de professores ou com o seu apoio activo, criar escolas, colégios, liceus experimentais, e pressionar o Estado a fazê-los funcionar favorecendo ao mesmo tempo um movimento de ideias inovadoras em torno deles?»

O autor afirma que «é preciso não aceitar que a escola seja apenas um serviço administrativo.»

Ainda, para sustentar a sua argumentação, ele diz que entende que o que aprendemos na infância marca as nossas vidas: «Todos carregamos o território e a cultura em que nascemos.»

Segundo o mesmo, eles têm estudado o encanto e a agonia das escolas rurais e, apesar da conflitualidade de opiniões, referindo que é necessário conhecer e compreender a especificidade desta realidade e a natureza das mudanças. Efectivamente, as escolas do meio rural têm vivido um passado difícil.

Constatou igualmente, que as recomendações dos diferentes organismos internacionais [Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e as Culturas (UNESCO), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Conselho da Europa, Ministérios da Educação...], em relação à educação no meio rural, apontam caminhos norteados pelas novas tecnologias de informação e comunicação em interacção com o património social, cultural e natural, isto é, apresentam a educação como um processo de desenvolvimento integrado e sustentável.

28 REBELO, Dulce, *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1990, in Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – Antologia de Textos

29 PERES, Américo. Jornal «a Página», nº132, ano 13/Março 2004, pag 34, in: www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?ID=3031, 4 de Junho de 2007, 17:43

Por último, afirma que: «A maioria das pessoas aceita que o modelo de desenvolvimento da nossa sociedade reside na hegemonia da expansão do tecido urbano. Com efeito, a história mostra-nos que a evolução da sociedade, sobretudo a partir do século XIX, caminhou no sentido da constituição de um espaço urbano que garantisse um acréscimo de condições económicas, culturais e sociais de verdadeiro bem-estar, quando comparado com o espaço rural.

2.9. Influências da Oralidade na Produção Escrita

A linguagem escrita é uma função particular da linguagem que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada ³⁰.

Segundo CHAFE³¹, as reflexões sobre essas análises dos factores de actuação e de comunicação nos remetem às incansáveis pesquisas sobre as relações de interacção verbal, uma vez que a oralidade da fala precede, e muito, a linguagem escrita e nos deixa mais perto de uma consciência da influência da oralidade na produção escrita, ou porque não denominá-la de interferência da oralidade na escrita do aluno.

Nos primeiros momentos de desenvolvimento da escrita, a fala exerce total influência sobre a prática da escrita, que, para o aprendiz, inconsciente da sua função social e importância nas práticas discursivas sociais, é tão simplesmente uma forma de representação da linguagem oral.

É muito comum, pois, serem encontradas marcas da oralidade em produções escritas desse nível. Através destas informações é que se baseia para se transpor os limites da norma e discutir, a partir de então, os caminhos investigativos em relação aos efeitos de sentido que as palavras usadas pelos alunos em suas produções escritas têm dentro do texto, mostrando a sua polissemia de sentidos e as suas relações léxico-sintático-semânticas do texto produzido.

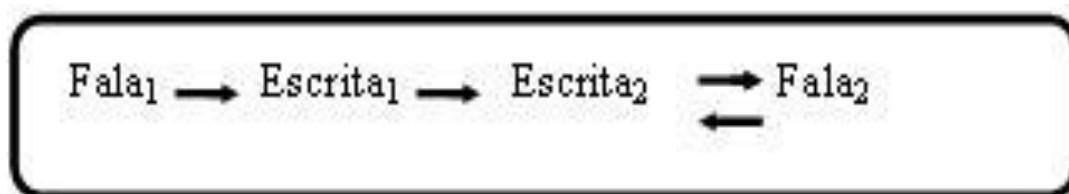
Segundo BROWN ³², a fala pós-letramento é uma simulação da escrita e, por conseguinte, uma fala-padrão. Entretanto, que não ocorre de facto apenas uma simulação da escrita, mas um ciclo de simulações contínuas. Tal ciclo poderia ser esquematizado da seguinte forma:

30 VIGOTSKY, L. (1999). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.

31 CHAFE, W. *Integration and involvement in speaking, writing and oral literature*. In: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/160/31/1/3/>, 18 de Maio de 2007, 16:53

32 BROWN, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall Regents, 1994, in: www.filologia.org.br/revista/35/02.htm, 21 de Maio de 2007, 15:48

Figura1. Direcção de simulações entre fala e escrita com ciclo de simulações contínuas, segundo Brown.



Convém lembrar, que nessa Fala₁ não há influência da escrita, já que ainda não se deu o contacto directo com essa modalidade. Letramento nesse caso deve ser entendido tão-somente como o manuseio individual do sistema escrito e não um conjunto de práticas sociais.

A criança procura simular na fala essa Escrita₂, constituindo a Fala₂, que por sua vez também influencia a Escrita₂, que continua influenciando a Fala₂. Dá-se, por conseguinte, um ciclo de simulações contínuas. Considerando tal fenómeno, não se pode crer numa fala-padrão, nem numa simples tecnologização da fala. O resultado do desenvolvimento das influências mútuas das modalidades escrito e oral, que é por si só ilimitado, é muito mais complexo do que se imagina.

De facto, após o contacto contínuo com a escrita o indivíduo falante passa a apresentar uma nova fala, característica de um falante letrado, em cujas produções textuais as influências que as modalidades exercem uma sobre a outra podem ser sentidas.

BOTELHO ³³, afirma que há mais semelhanças do que diferenças entre essas duas modalidades linguísticas, apesar de cada uma delas possuir características que as particularizam.

De facto, há géneros tipográficos da oralidade que se assemelham a géneros tipográficos da escrita e tantos outros da escrita que se assemelham a da oralidade, assim como há tipos de cada uma das modalidades que se afastam dos seus respectivos protótipos, tendo em comum apenas o facto de ser ou do género oral ou do escrito.

Segundo ele, oralidade e escrita são dois fenómenos inerentes ao ser humano e que entre a linguagem oral e a linguagem escrita há mais semelhanças do que diferenças. Que cada uma dessas modalidades discursivas possui características particulares é um facto que

33 BOTELHO, José Mário, in: www.linguaportuguesa.ufrn.br, 14 de Junho de 2007, 18:06.

inexoravelmente não se pode negar, mas é inegável também que muito há em comum entre elas.

A maioria das pesquisas mais antigas sobre a linguagem oral e a linguagem escrita foi feita, baseada em textos de conversação espontânea (da fala) em comparação com textos em prosa expositiva (da escrita). Sem dúvida alguma, um determinado texto da conversação espontânea, como uma conversa entre amigos, apresenta características da oralidade e pode certamente representar a linguagem oral, assim como um texto em prosa expositiva, como um artigo académico apresenta características da escrita e representa de forma satisfatória a linguagem escrita. Contudo, esses representantes distintos se opõem completamente, não só porque pertencem a fenómenos discursivos, “a priori” distintos, mas principalmente porque pertencem a géneros diferentes, cujos processos de produção, condições de produção e objectivos, entre outros elementos, se distinguem completamente. Conversa informal e artigo académico são, sem sombra de dúvida, tipologias diferentes e certamente poder-se-iam colocar nas extremidades de uma linha recta.

A comparação entre a linguagem oral, cujo representante é uma conversa informal entre amigos, e a linguagem escrita, cujo representante é um artigo académico, apenas porque ambos são modalidades discursivas da língua é, no mínimo, inconveniente. Naturalmente, provar-se-ia que são diferentes.

Diferente seria, entretanto, se a comparação se desse entre textos de mesmo género, como por exemplo, uma conferência (representando a linguagem oral) e um artigo académico, ou uma conversa informal e um bilhete familiar. Certamente, provar-se-ia as semelhanças entre as duas linguagens.

Como se pode concluir, as linguagens oral e escrita não ocupam as extremidades de uma linha recta; não são dicotómicas. Logo, devem ser analisadas como duas práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam, de um lado o grau máximo de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalismo.

CAPITULO III

DA TEORIA À PRÁTICA

3.1. Caracterização dos meios

Para a realização do estudo, foram seleccionados duas escolas (uma urbana - Lavadouro e outra rural – Fontes), o que implica uma apresentação genérica das suas radiografias.

Pólo do Lavadouro (Zona Urbana)

O Pólo Educativo Nº XI de Lavadouro, situa-se no Plateau, freguesia de Nossa Senhora da Graça, concelho da Praia, ilha de Santiago.

O mesmo é constituído por onze salas de aula, uma secretaria, quatro casas de banho, uma cantina, uma cozinha, uma biblioteca, um armazém, uma arrecadação, uma sala de expressões e uma sala de informática.

Quanto ao corpo docente, este é formado por vinte e sete professores, incluindo o gestor. O corpo não docente é formado por um guarda, um contínuo, quatro cozinheiras e quatro empregadas de limpeza.

Em relação ao número de alunos, no ano lectivo 2006/07, o Pólo contou com **setecentos e quarenta e sete alunos**, repartidos conforme o quadro que se segue:

Quadro1 – Relação do nº de alunos da Escola do Lavadouro

Período	Ano Escolaridade	Feminino	Masculino	Total
Manhã	1º Ano	44	32	76
	2º Ano	74	64	138
	3º Ano	94	93	187
Total		212	189	401
Tarde	4º Ano	65	60	125

ESCRITA NA 3ª FASE – ESTUDO DE CASO –

	5º Ano	85	76	161
	6º Ano	30	28	58
Total		180	164	344
Total Geral		392	353	745

Segundo o gestor, as condições físicas e humanas que o Pólo apresenta são confortáveis, todavia, é necessário inventariar, projectar e implementar um conjunto de medidas que certamente contribuirão para melhorias do desempenho das funções e da qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Pólo de Fontes(Zona Rural)

O Pólo Educativo de Fontes Almeida, sedeadada em Fontes, comunidade tipicamente rural, tem uma população extremamente carenciada. Cerca de mais de 80% dos pais e encarregados de educação dependem de trabalhos não qualificados (que são escassos actualmente). A localidade é desprovida de infra-estruturas básicas e energia eléctrica, dista cerca de 12Km da vila de São Domingos – sede do concelho – com via de acesso em Ribeirão Chiqueiro, distando cerca de 4Km do mesmo. Consequentemente, esta localidade tem limitações em relação à comunicação com outras localidades do concelho e não só. O pólo serve também as comunidades escolares de Fontes e zonas circunvizinhas – Mato Serrado e Cambolhane – suas satélites.

A Escola de Fontes é composta por quatro salas de aula, duas casas de banho, uma cozinha, uma arrecadação que serve actualmente como Gabinete do Gestor, um pátio de recreio, uma mini-placa desportiva e uma cisterna subterrânea que capta a água das chuvas. Os referidos espaços encontram-se em bom estado de conservação, graças às intervenções de recuperação feitas pelo Projecto EBIS (Projecto de Ensino Básico Integrado de Santiago).

Quanto ao corpo docente, este é formado por 9 (nove) professores, 1 (um) Gestor e 4 (quatro) cozinheiras.

Em relação ao número de alunos, no Ano Lectivo 2006/07 o Pólo contou com **184 alunos**.

Pelo facto do foco do trabalho centrar-se na Escola sede do Pólo – Fontes, importa apresentar apenas o seu quadro representativo que se segue:

Quadro nº2 – Relação do nº de alunos da Escola de Fontes – São Domingos

Período	Ano Escolaridade	Feminino	Masculino	Total
Manhã	1º Ano	02	08	10
	3º Ano	17	15	32
	6º Ano	19	12	31
Total		38	35	73
Tarde	2º Ano	14	14	28
	5º Ano	12	17	29
	4º Ano	07	20	27
Total		33	51	84
Total Geral		71	86	157

Segundo o Gestor, as condições físicas e humanas que o Pólo/Escola apresenta são confortáveis, embora realça que tem algumas dificuldades, mais precisamente no que tange ao número de professores distribuídos por ano de escolaridade, o que compromete muitas vezes o funcionamento pleno das actividades pedagógicas por haver um único professor a trabalhar com um determinado ano de escolaridade a nível do pólo, principalmente a fase sobre a qual incidiu o nosso trabalho.

3.2. Metodologia

Com o presente trabalho pretende-se fazer uma abordagem qualitativa através de uma análise crítica do nível de produção escrita na 3ª fase em duas escolas – uma urbana e outra rural.

A abordagem metodológica do estudo faz-se numa perspectiva psicolinguística mas também didáctica, baseado na análise das interacções verbais dos sujeitos.

O mesmo trabalho alicerça-se na perspectiva psicolinguística contudo fez-se uma breve abordagem na perspectiva didáctica pelo facto da metalinguagem ser um processo cada vez mais necessário para o processo ensino aprendizagem.

Referente à perspectiva psicolinguística (F.VIEIRA, 1998)³⁴, a intenção é de compreender a forma como o aluno assume o erro, as estratégias que usa na produção escrita, o recurso à língua materna, a escrita aliada à interacção, os pedidos de confirmação/solicitação do investigador ao aluno, o processo metalinguística e pedidos de opiniões do investigador aos professores implicados no estudo.

Para categorizar os erros recorreremos às seguintes categorias propostas por PAIS e MONTEIRO (1996: 244)³⁵.

A – erro de acentuação; V – verbo mal conjugado; O – erro de ortografia; S – sintaxe deficiente; P – erro de pontuação; – Palavra ilegível; X – falta de uma palavra; R – repetição desnecessária; # - linguagem inadequada e C - Concordância

Para ilustrar as actividades apresentamos o seguinte quadro onde constam todas as actividades desenvolvidas ao longo do estudo nas duas escolas:

Quadro nº3 – Actividades desenvolvidas no decorrer do estudo

Actividades	Escolas	Datas
1. Composição sobre «A paz»	Lavadouro	04/05/07
	Fontes	04/05/07
2. Composição sobre «O meio ambiente»	Lavadouro	04/05/07
	Fontes	04/05/07
3. Recolha dos trabalhos	Lavadouro	07/05/07
	Fontes	07/05/07
4. Distribuição dos questionários aos professores	Lavadouro	09/05/07
	Fontes	08/05/07
5. Recolha dos questionários aplicados aos professores	Lavadouro	16/05/07
	Fontes	15/05/07
6. Encontro com as crianças (Verbalização)	Lavadouro (5º ano)	12/05/07
	Fontes (5º ano)	13/05/07
	Lavadouro (6º ano)	19/05/07
	Fontes (6º ano)	20/05/07

34 VIEIRA, I. f. (1993, *Consciência metalinguística e aprendizagem de uma língua estrangeira*. In: F. Sequeira (org), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 33-46.
35 PAIS, Ana e MONTEIRO, Manuela, *Avaliação uma prática Diária*, Editorial Presença, Lisboa, 1996

3.3. Caracterização dos Grupos (Alunos e Professores)

O trabalho foi efectuado com quatro turmas, sendo dois do 5ºano e dois do 6ºano de escolaridade, junto de duas escolas: Lavadouro (meio urbano) e Fontes D’Almeida (meio rural).

Na escola do meio urbano (Lavadouro) optou-se, em concertação com o gestor, trabalhar numa turma da P5L com 34 alunos, em que 3 alunos foram sorteados, e, os mesmos foram implicados nas restantes actividades:

- ☀ A5L1, natural de Santiago – Praia, residente na zona do Paiol, filha de pais também naturais da Praia ambos funcionários publico, sendo a mãe professora formada para o Ensino Básico. Gosta de escrever e tem boas condições caseiras a nível dos meios de ensino.
- ☀ A5L2, natural de Santiago, cidade da Praia também residente na zona do Paiol, vive com o pai que é funcionário público, porque a mãe encontra-se emigrada, afirma que gosta de escrever, mas tem algumas dificuldades.
- ☀ A5L3, natural de Santiago – Praia – Achada Grande, sendo o pai também natural da Praia e a mãe natural de S. Nicolau, ambos funcionários público, confirma que gosta de escrever mas também apresentou muitas dificuldades.

O mesmo facto referido anteriormente sucedeu na identificação da turma da P6L com 32 alunos, em que 3 alunos foram implicados:

- ❖ A6L1, natural de S. Vicente, residente na Praia – Achada Grande, os pais são funcionários públicos, afirma ter boas condições caseiras para os estudos e que gosta de escrever mas que se fosse na língua crioula escreveria melhor.
- ❖ A6L2, natural de Santiago, cidade da Praia – Achada Grande, filho de pais naturais do interior de Santiago, o pai é funcionário e a mãe doméstica, afirma ter condições precárias para os estudos caseiros e que não gosta muito de escrever, consequentemente tem muitas dificuldades como consta o seu trabalho.
- ❖ A6L3, natural de Santiago – Praia – Paiol filho de pais também naturais da Praia ambos funcionários público, embora confirma que gosta de escrever apresenta algumas dificuldades.

Referente à escola de Fontes D’Almeida (meio rural), como é composto somente por uma turma para cada um dos dois anos de escolaridade em estudo, em concertação com o gestor e os professores, sorteu-se três alunos para cada um, sendo para o 5º ano com 29 alunos sob a tutela do P5F, os seguintes:

- ✱ A5F1, natural de Santiago, residente em Fontes Almeida – São Domingos, o pai é aposentado e a mãe vendedeira ambulante, afirma ter precárias condições caseiras para os estudos e que não gosta de escrever.
- ✱ A5F2, natural de Santiago, residente em Achada Mitra – S. Domingos, vive com os avôs. O avô é pedreiro e a esposa doméstica. Afirma que gosta de escrever mas que não tem condições a nível caseiro para o efeito.
- ✱ A5F3, natural de Santiago, residente em Fontes D’Almeida – São Domingos, vive com o pai que é comerciante. Afirma que gosta de escrever mais na língua crioula embora não domine a escrita nessa língua.

Para a turma do 6º ano com 31 alunos orientados pela P6F, foram sorteados os seguintes alunos:

- ❖ A6F1, natural de Santiago, residente em Fontes D’ Almeida – São Domingos, filha de pais com a mesma naturalidade, o pai funcionário e a mãe doméstica. Afirma que escreve só quando é solicitada e que não sente grandes dificuldades na produção escrita.
- ❖ A6F2, natural de Santiago, residente em Fontes D’Almeida – São Domingos, o pai é natural de Santo Antão e a mãe de Fontes D’Almeida, pedreiro e doméstica respectivamente. Afirma que escreve só quando é solicitado e que dispõe de precárias condições caseiras para os estudos.
- ❖ A6F3, natural de Santiago, residente em Fontes D’Almeida – São Domingos. O pai vigilante nocturno e a mãe é doméstica. Afirma que gosta de escrever, mas que sente muitas dificuldades nessa área.

A produção escrita, por ser um trabalho com a implicação directa dos professores das turmas em estudo e indirecta do investigador, importa caracterizar esses agentes.

Pólo de Lavadouro:

- P5L, formada para a actividade que desempenha, dinâmica e aberta às inovações e trabalho partilhado, com alguns anos de experiência.
- P6L, sem qualificação profissional para o efeito muito embora frequente o ISE. É dinâmica e disposta a partilhar opiniões com qualquer que seja, embora tendo poucos anos de experiência como docente.

Pólo de Fontes:

- P5F, sem qualificação profissional para a docência embora seja estudante em Jean Piaget. Aberto às inovações e disposto em cooperar com os colegas e com pouca experiência profissional.
- P6F, sem qualificação profissional para a docência no Ensino Básico, embora finalista do ISE. É dinâmica e aberta com os colegas e com uma certa experiência profissional.

3.4. Apresentação e Interpretação dos Dados

Tendo como alvo duas escolas (uma urbana e outra rural), foram escolhidas em concertação com os gestores e professores, quatro turmas (duas do 5ºano e duas do 6º ano).

Após isso, fez-se um trabalho mais próximo das quatro turmas com os professores e os alunos implicados, com o objectivo de escolher os temas.

Os professores, em negociação com os alunos, escolheram os temas: “ **A paz** “ para o **5ºano** e “ **O meio ambiente** “ para o **6ºano**, que foram trabalhados nas respectivas salas de aula.

Seguidamente recolheu-se os trabalhos dos alunos de forma aleatória (Ver **Anexo 1**), que prosseguiram as restantes actividades directamente com o autor do trabalho (verificação da Consciência Metalinguística).

Numa primeira fase optou-se por um trabalho de grupo com os alunos da mesma classe, em que, cada um analisou o trabalho do colega com o objectivo de identificar os erros cometidos.

Na etapa seguinte, cada um tentou descobrir o seu próprio erro (auto-revisão).

Numa terceira e última etapa, fez-se a correcção conjunta dos trabalhos (aluno/investigador) por frases, através do diálogo, como se vê em **Anexo 2** (Verbalização).

Para o efeito, foram utilizados os seguintes métodos e instrumentos de recolha de dados:

- ✓ Texto escrito individual;
- ✓ Análise dos erros nos produtos escritos dos sujeitos;
- ✓ Verificação da capacidade dos alunos na correcção do trabalho dos colegas;
- ✓ Verificação da capacidade dos alunos na auto-correcção;
- ✓ Pedidos de solicitação e/ou confirmação da escrita produzida, através da leitura, com a explicação em voz alta do seu pensamento – gravação áudio;
- ✓ Transcrição das gravações áudio;

- ✓ Questionário aos professores implicados.

Como já se disse anteriormente, a investigação teve como alvo quatro turmas, em que três alunos de cada uma, foram sorteados para as tarefas subsequentes.

Daí que, achamos por bem apresentar de forma genérica o comportamento de cada um face às tarefas (Ver **Anexo 2 – I Parte**)

Escola do Lavadouro

A5L1 – Aprendeu a falar o português com os pais em casa, embora afirma que a língua mais usada em casa é o crioulo. No trabalho de grupo (identificação dos erros no trabalho da colega – A5L3) conseguiu detectar alguns erros relativos à pontuação e palavras mal escritas – ortografia. No trabalho produzido por ela demonstrou capacidade de produção escrita, muito embora, não conseguiu identificar erro no seu próprio trabalho. O mesmo facto ocorreu na correcção conjunta (aluna/professor), ou seja, ela expressou razoavelmente na Língua Portuguesa e conseguiu identificar e corrigir alguns erros (de acentuação, ortográficos, pontuação e concordância. Ela errou em todas as categorias num total de 24 (vinte e quatro), muito embora, as com maior frequência são: sintaxe 33%, repetição 21%, pontuação 17%, sendo os restantes com menos percentagem. É de realçar que, uma vez ou outra, na verbalização ela expressou utilizando a língua crioula.

A5L2 – Aprendeu a falar o português na escola e faz o uso dessa língua somente na mesma. No trabalho de grupo (correcção do trabalho da colega A5L1), ela não conseguiu detectar nenhum erro e demonstrou-se pouco participativa, acontecendo o mesmo facto na auto-correcção. Referente à correcção conjunta ela continuou com dificuldades na descoberta dos erros, ficando muitas vezes em «silêncio» face às questões do professor. No trabalho produzido ela teve um total de 23 (vinte e três) erros, embora com duas categorias isentas dos mesmos: Acentuação e concordância. Os erros cometidos com maior frequência são: Sintaxe 30%, Ortografia 17% e Pontuação, Falta de uma palavra e repetição ambos com cerca de 13% de frequência.

A5L3 – Afirmou que se familiarizou com a língua portuguesa em casa através dos meios de comunicação social, mas que só ouviu ao vivo a mesma na escola. Na primeira fase do trabalho (Identificação dos erros no trabalho da colega A5L2), embora demonstrando-se pouco activa, conseguiu detectar um erro de ortografia, o que não aconteceu aquando da auto-correcção. Por ultimo (correcção conjunta), ela demonstrou que tem algumas dificuldades na reformulação de frases, que em raros casos conseguiu com sucesso. Num total de 25 (vinte e cinco) erros cometidos no seu trabalho nas diversas categorias, exceptuando a de acentuação,

cometeu com maior frequência os seguintes: Ortográfico 20%, sintaxe e palavra inadequada cada uma com 16%, e, pontuação, falta de palavra e repetição com cerca de 12%.

A6L1 – Aprendeu algumas coisas da língua portuguesa em casa com os pais, consequentemente não falava o português antes de ir à escola. Quer dizer então que em casa falam somente o crioulo, com uma certa mistura do de São Vicente com o de Santiago. No trabalho de grupo conseguiu descobrir alguns erros do colega A6L3. Ela fez um bom trabalho e conseguiu na auto-correcção identificar alguns erros. Na terceira fase do trabalho, ela demonstrou uma boa capacidade comunicativa na língua portuguesa, embora expressando algumas vezes na língua crioula, constatado também na composição. A mesma cometeu um total de 43 (quarenta e três) erros nas diversas categorias, que podem ser justificados na base da extensão da sua composição, sendo mais acentuados na ortografia e acentuação com 23% cada, concordância com cerca de 14% e palavra inadequada com cerca de 9%.

A6L2 – Aprendeu a falar o português na escola. Ele afirmou que, mesmo no jardim-de-infância, a monitora falava língua crioula. No trabalho em grupo (correção do trabalho da colega A6L1), demonstrou uma certa passividade, consequentemente não conseguiu identificar nenhum erro. O mesmo facto aconteceu no processo de auto-correcção. Referente à última actividade, ele demonstrou fraca capacidade comunicativa e com muita vontade de expressar em crioulo, como se pode constatar em algumas palavras na sua composição. Na sua composição cometeu erros em todas as categorias perfazendo um total de 36 (trinta e seis) erros, sendo com maiores percentagens: Ortográfico 56%, seguido do da acentuação 22% e de concordância com cerca de 13%.

A6L3 – Também confirmou que só começou a aprender o português na escola. Na actividade de identificação dos erros (trabalho da colega A6L2), conseguiu descobrir alguns erros de ortografia e linguagem inadequada (interferência do crioulo). O mesmo facto aconteceu na actividade seguinte, conseguindo descobrir erros de ortografia no seu próprio trabalho. Na ultima fase, demonstrou-se pouco comunicativa e com uma certa tendência para o uso da língua materna. Mesmo ao longo da correcção, muitas vezes ficou em silêncio, por conseguinte, com dificuldades principalmente na ortografia e acentuação.

No trabalho produzido cometeu um total de 23 (vinte e três) erros nas diversas categorias, exceptuando as seguintes: Verbo mal conjugado, pontuação e repetição desnecessária. A percentagem maior centra-se nos erros ortográficos 56%, acentuação 22% e concordância 13%.

Escola de Fontes

A5F1 – Afirma que só entrou em contacto com a língua portuguesa na escola, embora tenha frequentado o jardim infantil. Na primeira actividade (identificação dos erros no trabalho do colega A5F2), demonstrou uma certa lentidão, consequentemente não conseguindo detectar nenhum erro, acontecendo o mesmo facto na fase seguinte. Na correcção conjunta continuou a demonstrar-se pouco participativa e com algumas limitações a nível da oralidade. Realça-se ainda que quase não conseguiu identificar nem corrigir os erros cometidos, entre as quais: ortografia, sintaxe, acentuação, etc.

No seu produto foram detectados 21 (vinte e um) erros nas diversas categorias, com o seguinte grau de incidência: Concordância 24%, acentuação 14% e ortografia, repetição e palavra inadequada com cerca de 9,5% cada.

A5F2 – Disse que só entrou em contacto com a língua de ensino na escola. Na correcção do trabalho da colega A5F3, conseguiu detectar alguns erros de ortografia e concordância. Referente à auto-correcção conseguiu somente identificar um erro de ortografia. Na última etapa do trabalho, ela participou activamente e com o apoio do professor conseguiu identificar e corrigir a maioria dos erros.

Exceptuando duas categorias em que ele não errou (acentuação e concordância), cometeu um total de 14 (catorze) erros, sendo as categorias de maior percentagem: Ortografia, falta de uma palavra e repetição com cerca de 21% cada, e, sintaxe e pontuação ambos com cerca de 14%.

A5F3 – Também disse que só ouviu pessoas a falarem a língua portuguesa na escola. Referente ao trabalho grupal, corrigiu o trabalho da A5F1, demonstrando também pouco participativa. Por conseguinte, identificou somente um erro de acentuação. Pelo contrário, não conseguiu identificar nenhum erro no seu próprio trabalho. Na última fase do trabalho, continuou a demonstrar as mesmas dificuldades, em consequência, conseguiu corrigir poucos erros, após muitas ajudas do professor.

Cometeu um total de 43 (quarenta e três) erros no trabalho produzido, com maior incidência nas seguintes categorias: Ortográfico 37%, concordância 16% e pontuação 12%, sendo as restantes consideradas percentagens insignificantes.

A6F1 – Afirmou que só entrou em contacto com a língua portuguesa na escola. Na interacção grupal, tinha em mãos o trabalho do colega A6F2 e conseguiu identificar alguns

erros de ortografia e palavra inadequada (interferência da língua materna), não acontecendo o mesmo facto na auto-correcção. Na correcção conjunta, embora sendo pouco comunicativa, conseguiu identificar e corrigir alguns erros, principalmente os de ortografia, pontuação e acentuação.

Teve um total de 27 (vinte e sete) erros nas diversas categorias, sendo as percentagens mais acentuadas na acentuação 22%, ortográfico 15%, e, sintaxe, falta de palavra, repetição e palavra inadequada ambas com cerca de 11%.

A6F2 – Disse também que só entrou em contacto com a língua portuguesa na escola. Corrigiu o trabalho da A6F3 e conseguiu identificar alguns erros de acentuação e ortografia. Na última fase do trabalho, demonstrou-se participativo e conseguiu identificar e corrigir a maioria dos erros.

Cometeu 38 (trinta e oito) erros no seu produto nas diversas categorias, com maiores percentagens nas seguintes: Ortográfico 29%, concordância 18%, repetição 13%, e, acentuação e palavra inadequada com cerca de 10,5%, cada.

A6F3 – Também afirmou que ouviu o português pela primeira vez, frente à frente, na escola, embora tenha frequentado o jardim de infância. Na primeira fase do trabalho – identificação dos erros no trabalho da A6F1 – esteve muito passiva e só conseguiu descobrir um erro de acentuação. Neste caso, não é de estranhar que ela não conseguiu identificar nenhum erro no processo de auto-revisão. Na última etapa, ela demonstrou pouca capacidade comunicativa na língua portuguesa e incompreensão de algumas frases que ela mesma escreveu.

No universo do seu trabalho cometeu 27 (vinte e sete) erros, com maiores acentuações nas seguintes categorias: Falta de palavra e concordância com cerca de 18,5%, cada, palavra inadequada com 15%, e, acentuação, verbo e ortografia com 11%, cada.

3.4.1- Comentários Metalinguísticos

Durante as tarefas metalinguísticas de forma individualizada, pareceu-nos trazer benefícios aos alunos, na medida em que, uma categoria de erro não identificado nas frase e/ou palavras iniciais, passaram ao reconhecimento e correcção imediata por parte dos mesmos nas frases e/ou palavras subsequentes. Neste caso, conseguimos orientá-los à reflexão metalinguística, familiarizando-os com as regras em cada caso.

Um outro aspecto a reter é que, uma grande maioria dos alunos conseguiram identificar os erros nos trabalhos dos colegas, acontecendo o contrário no seu próprio

trabalho. Contudo este aspecto seja legitimado por SEQUEIRA e SOLLA que afirmam, que nem sempre reconhecemos os nossos próprios erros por mais simples que sejam, mas que, se for uma segunda pessoa (Trabalho a pares com os colegas ou com o próprio professor), muitos serão identificados, analisados e corrigidos.

Referente ao trabalho individual, apresentamos os seguintes comentários metalinguísticos dos alunos por ano de escolaridade, inclusive alguns exemplos. (Ver **Anexo 3 – I Parte**)

- A5L1, demonstrou uma boa capacidade comunicativa a nível oral, e, conseguiu reconhecer e corrigir a maior parte dos erros: A (F9), O (F8), R (F4, F5 e F6) e C (F10). Deduz-se que tem dificuldades a nível da Sintaxe em que ela cometeu um número considerável de erros sem capacidade correctiva.

Professor – Podemos substituir alguns “não” por nem. Concordas?

Aluna – Sim.

Professor – “não da a paz pelos outros”. Que palavra poderia ficar melhor no lugar de pelos?

Aluna – “aos outros”.

- A5L2, demonstrando um nível baixo de expressão oral, teve dificuldades em reconhecer e corrigir os erros em quase todas as categorias, isto é, V (F5 e F6), O (F1 e F8), S (F3, F5 e F6), P (F2 e F3), X (F1 e F2) e R (F2 e F6). Tendo em conta o seu trabalho, pode-se concluir que, as maiores dificuldades se centram na Sintaxe, Verbo, Repetição e Ortografia.

Professor – Disseste “desenvolvido?”. Tens essa palavra?

Aluna – Não! Escrevi “desenvolvido”.

Professor – E este “mais”. Na leitura disseste “mas”, não é?

Aluna – Sim! Vou tirar o “i”.

- A5L3, demonstrou pouco dinamismo nos trabalhos, por conseguinte, apresenta dificuldades no reconhecimento e correcção de erros na maioria das categorias: V (F1), S (F2, F3 e F6), P (F2), X (F3) e # (F2). De acordo com o trabalho produzido e actividades de identificação e reflexão sobre os erros, denotamos que as maiores dificuldades residem no Verbo e Sintaxe.

Aluna: tem a paz e tolerância amor...

Prof.: vê que novamente tens “e” e depois de tolerância não tens nada. Não é?

Aluna: Eu vou pôr vírgula!

- A5F1, demonstrou-se pouco comunicativa, por conseguinte, teve dificuldades de reconhecer e corrigir os erros em quase todas as categorias, excepto na Ortografia (F3-

3x) e Falta de uma palavra (F3). Deduzimos que apresenta dificuldades mais acentuadas na Pontuação, Repetição e Concordância.

Professor: Que sinal de pontuação utilizamos para separar as ideias?

Aluna: Vírgula.

- A5F2, embora com dificuldades na expressão oral em Língua Portuguesa, demonstrou-se participativo ao longo da verbalização. A única categoria em que ele não conseguiu reconhecer o erro é na do Verbo (F4). Nas restantes categorias, ele conseguiu quase sempre reconhecer e corrigir os erros, com maior performance na de Ortografia que os corrigiu na íntegra (F2 e F3-2x). Após a análise do processo, conseguimos detectar que as maiores dificuldades situam na Sintaxe.

Professor: Então vamos reformular a frase, concordas?

Aluno: Sim.

Professor: Como é que ficaria então?

Aluno: “Cabo Verde não tem guerra nem fome as pessoas vivem em paz.”

Professor: Acho que depois da palavra fome falta uma palavra. Não achas?

Aluno: Sim.

- A5F3 apresentou algumas dificuldades na expressão oral. O mesmo facto aconteceu no reconhecimento de erros em todas as categorias, com maior acentuação nas do V (F6 e F7), da O (F3-2x e F6-2x), S (F3, F4 e F5), P (F2 e F3), X (F1 e F4) e C (F2 e F4). Pode-se concluir então que as referidas categorias são as mais críticas para o mesmo, com maior acentuação nas da Sintaxe, Verbo, Pontuação e Concordância.

Aluna: Ah! Falta o acento.

Prof.: Que tipo de acento?

Aluna: Traço!

Prof.: Temos dois acentos do tipo que disseste: agudo e grave. Qual deles devemos colocar?

Aluna: Agudo.

- A6L1, demonstrou uma boa capacidade comunicativa a nível oral, e, conseguiu reconhecer e corrigir a maior parte dos erros: A (F1, F3, F6-2x, F8-3x e F9-2x), V (F3), O (F1, F4, F6-2x, F8 e F9-2x), P (F1, F2 e F7), X (F2), R (F6 e F9), # (F3, F5 e F9) e C (FF3, F6 e F8-3x). Tendo em conta que a única categoria em que não descobriu nenhum erro foi na da Sintaxe. Deduz-se que é a maior dificuldade, embora apresenta uma percentagem razoável de desconhecimento nas categorias de O (F3 e F7-2x) e X (F5 e F8), sem capacidade correctiva.

Professor – Entre as palavras que sinal de pontuação tens?

Aluna – Ponto e vírgula.

Professor Este é o sinal adequado.

Aluna – Não! Era somente a vírgula.

- A6L2, demonstrou-se pouco comunicativa, por conseguinte, teve dificuldades em reconhecer e corrigir os erros em quase todas as categorias, excepto na do V (F2-3x e F3), P (F2, F3 e F7) e C (F3 e F4). Deduzimos que apresenta dificuldades mais acentuadas nas seguintes categorias: Sintaxe, Acentuação, Ortografia e Repetição.

Aluno – “h” mudo.

Professor – Era necessário. Ao longo do texto escreveste ambiente sem “h”.

Aluno – Sim.

Professor – Então a palavra tem “h” ou não.

Aluno – Não.

- A6L3, demonstrou-se pouco comunicativa, por conseguinte, teve dificuldades de reconhecer e corrigir os erros em quase todas as categorias, excepto na da Sintaxe (F1). Deduzimos que apresenta maiores dificuldades nas seguintes categorias: X (F2, F3, F4, F5 e F6), O (F1, F3 e F4) e A (F5 e F6-2x).
- A6F1, embora sendo pouco comunicativa, conseguiu identificar e corrigir alguns erros, principalmente os de A (F1, F3, F4-2x e F5), O (F5-3x e F6) e P (F5). Realça-se também que não conseguiu identificar nem corrigir erros em algumas categorias, como: V (F3 e F5), S (F1, F2 e F6), X (F4, F5 e F6), R (F2-F4, F5 e F6, # (F1, F5 e F6) e C (F5-2x), consideradas assim categorias mais críticas para o mesmo.

Professor – “Devemos” já conseguiste duas vezes, não é? Agora vamos ver as outras palavras.

Aluna – A palavra árvore está mal escrito.

Professor – Então como é que fica?

Aluna – com acento na letra “a”.

- A6F2, por ser um aluno dinâmico, embora com algumas limitações a nível da oralidade, conseguiu identificar e corrigir um número considerável de erros, de entre os quais: A (F1-2x e F2), O (F1-3x, F6, F7, F8, F10, F13 e F14), C (F1-2x, F3, F5 e F9-2x), P (F14), X (F10), R (F5) e # (F10). De acordo com a análise que fizemos, ele apresenta maiores dificuldades nas da S (F8, F10 e F11), R (F2-F3, F6-F7 e F12), # (F5, F6 e F12) e O (F8 e F9).

Professor – E a palavra “inteirar” é assim que se escreve?

Aluno – Silêncio.

Professor – Esta palavra é da Língua Portuguesa?

Aluno – É crioulo.

- A6F3, embora apresentando uma certa passividade face às tarefas, conseguiu reconhecer um número razoável de erros, de entre os quais: A (T e F4), V (F2), O (F1 e F6), S (F5), P (F4) e # (F4). Neste caso, pode-se confirmar que as suas dificuldades acentuam nas seguintes categorias: X (F1-2x, F2, F3 e F5), R (F4-F5 e F5-F6), C (F1-3x e F2-2x) e # (F1, F3 e F4).

Prof.: Escreveste HÁ nossa volta. A que classe gramatical pertence esta palavra?

Aluno: Silêncio

Prof.: É o verbo haver, não é?

Aluno: Ahn! Não devia pôr agá.

Apesar de termos abordado a questão da interferência do crioulo na escrita do português, não foi desenvolvida uma análise profunda nesse nível. Mesmo assim, constatamos que um número considerável de alunos utilizaram palavras inadequadas no texto produzido, demonstraram a tendência para verbalizar os seus actos na língua materna. Mesmo a nível da sintaxe, repetição desnecessária, etc., conseguimos detectar alguma interferência do crioulo, muito embora, não verbalizada pelos alunos. Para o aprofundamento do referido aspecto, exigiria um trabalho posterior, nomeadamente um estudo de caso com os referidos alunos individualizados, para que estes tomem a consciência do referido tipo de erro e as suas respectivas causas, numa possível interacção comunicativa com os colegas, embora tenhamos a consciência de que o referido facto é uma realidade vivida nas escolas cabo-verdianas, cada um à sua maneira, dependendo quase sempre do nível de familiarização do aluno com a Língua Portuguesa.

Não obstante, a partir da consciência metalinguística, uma fase fundamental do trabalho é exigido ao professor: trabalhar afincadamente as áreas em que o aluno apresentou maiores dificuldades, apresentando propostas de estratégias que permitem reviver situações idênticas, com o objectivo único de erradicar os erros.

3.4.2- Relato dos Professores

Aos quatro professores implicados na preparação e execução dos trabalhos com os alunos, achou-se por bem, apresentar-lhes um questionário com o objectivo de relatarem não só as actividades da composição, como também, todo o trabalho desenvolvido a nível da produção escrita, com seis questões consideradas fundamentais. (**Ver Anexo 4**)

O mesmo questionário foi analisado por anos de escolaridade que os respectivos professores leccionam, enfatizando uma certa relação entre as suas opiniões, que a seguir apresentamos:

5º Ano

Questão 1:

A P5L destacou três aspectos fundamentais preparativos para a composição: Discussão oral com os alunos sobre o tema, levantamento das opiniões individuais dos alunos e uma explicação genérica do trabalho a ser realizado pela professora bem como os objectivos.

Por outro lado, o P5F abordou a questão, embora com aspectos comuns da outra, de forma um pouco diferente a nível de etapas. Iniciou com diálogo genérico com os alunos sobre o tema, levantamento das opiniões dos alunos e execução.

Questão 2:

A P5L afirmou que os trabalhos decorreram sem sobressaltos, salvo alguns casos de alunos que pediram esclarecimentos, que é normal. Por conseguinte, os alunos não tiveram grandes dificuldades aquando da execução da composição.

Em contrapartida, o P5F justifica que, embora sendo um tema escolhido pelas crianças, na ausência de algumas informações pertinentes sobre o tema em questão (livros, revistas, jornais e televisão), os alunos sentiram muitas dificuldades na redacção. Realçou ainda que os mesmos não confrontaram nunca com situações de guerra ou conflitos, que poderiam constituir subsídios para a redacção.

Questão 3:

A P5L afirmou que os alunos cometem habitualmente erros ortográficos referentes às palavras com a mesma fonologia (som).

O mesmo facto foi afirmado pelo P5F, acrescentando erros de concordância, justificando à fraca familiarização dos alunos com a língua portuguesa, visto que isso só acontece na sala de aula.

Questão 4:

A P5L apontou as seguintes propostas para a superação dos erros: - Ditado orientado, caligrafia diária, escrita de palavras no quadro pelos alunos sob a orientação do professor e identificação pelo aluno (t.p.c.) de algumas palavras do texto a ser lido no dia seguinte.

O P5F identificou um aspecto comum para a superação dos erros (a leitura) e acrescentou a composição. Realçou ainda que essas mesmas actividades só terão êxitos se forem de encontro aos interesses dos alunos.

Questão 5:

A P5L afirmou que as actividades propostas para a superação dos erros surtiram efeitos, porque muitos alunos conseguiram recuperar dificuldades na escrita, como por exemplo a nível ortográfico.

Do mesmo modo, o P5F afirmou que também houve efeitos positivos na escrita dos alunos, embora põe em causa a dificuldade de encontrar materiais interessantes para os alunos.

Questão 6:

Referente à esta questão, a P5L respondeu que as causas dos erros na produção escrita na 3ªFase encontra-se na base (1ªfase). Justificou o mesmo facto com o exemplo de que os próprios professores explicam mal a pronúncia das palavras, consequentemente causando erros na escrita.

O P5F afirmou a mesma causa, acrescentando que uma outra causa que está na base dos erros na produção escrita é o uso da língua portuguesa somente na sala de aula. Justificou a mesma causa afirmando que, os alunos só falam e escrevem em português na sala de aula, contribuindo assim para o erro, devido à complexidade da língua portuguesa.

6º Ano**Questão 1:**

A P6L destacou três momentos preparativos da composição: - Escolha do tema, debate sobre o mesmo (aluno/professor) e por último a organização do texto nos cadernos pelos alunos (execução).

A P6F também referiu três momentos fundamentais, só que de uma forma um pouco diferente: Preparação, execução e correcção. Em jeito de comparação pode-se notar que, os dois primeiros momentos sugeridos pela P6L estão incluídos no primeiro momento da P6F, sendo esta última acrescentou a correcção.

Questão 2:

Referente à esta questão, a P6L afirmou que as dificuldades dos alunos no decorrer da execução dos trabalhos são: Organização das ideias, uso de tempos verbais e insuficiência de vocábulos adequados a cada situação.

Do mesmo modo, a P6F mencionou as três dificuldades apontadas pela P6L, acrescentando erros gramaticais, principalmente de concordância.

Questão 3:

A P6L afirmou que os alunos cometem habitualmente os seguintes erros: Ortográficos, verbais e acentuação.

Da mesma forma, a P6F mencionou os mesmos tipos de erros, acrescentando uma expressão mais genérica: Erros gramaticais.

Questão 4:

A P6L indicou as seguintes propostas de actividades para a superação dos erros: caligrafia, regras ortográficas para algumas palavras, leitura e ortografia.

A mesma questão foi respondida com as mesmas ideias anteriores pela P6F, acrescentando a escrita repetitiva de algumas palavras de difícil grafia pelos alunos.

Questão 5:

A P6L achou que o impacto das actividades propostas foi positivo, embora alguns alunos continuarem com dificuldades, segundo ela, por duas razões: falta de base para a escrita ou por falta de hábito.

Da mesma forma respondeu a P6F, não justificando as razões.

Questão 6:

A P6L é de opinião que a principal causa reside na má formação básica dos alunos (1ª Fase). Realçou ainda que os alunos com dificuldades na escrita na 3ª Fase, tiveram dificuldades desde a 1ª Fase.

A P6F partilha da mesma opinião, acrescentando a desmotivação e falta de hábito da escrita.

Pode-se verificar que a nível das questões que apresentamos aos professores, há respostas com elementos comuns, mais denota-se algumas diferenças tendo em conta os meios onde as actividades foram desenvolvidas.

Importa-nos ressaltar alguns aspectos que consideramos pertinentes, sem pôr em causa, as restantes:

Os professores da zona urbana, na preparação da composição, iniciaram com a discussão/debate o que pressupõe que os alunos já estavam na posse de algumas informações sobre o tema. Um dos professores afirmou: «Os alunos até consultam a Internet para procurarem elementos que lhes ajudam na composição». Por outro lado, os da zona rural, tiveram uma conversa com os alunos, o que pressupõe, subsidiar-lhes elementos para o efeito.

Os professores da zona urbana partilham da opinião com os da zona rural afirmando que as causas dos erros residem na formação básica dos alunos (1ª Fase), mas, por outro lado os da zona rural acrescentam elementos novos: convivência com a língua portuguesa somente na escola e desmotivação por parte do aluno face às tarefas da escrita.

Segundo as opiniões dos professores, as propostas de actividades accionadas surtiram efeitos, por conseguinte, constituíram também elementos que apresentamos como propostas de actividades aos professores, para a superação das diversas categorias de erros dos alunos.

Realça-se ainda que, os professores falaram dos mesmos tipos de erros que constaram nas composições dos seus alunos: Ortográficos, escrita de acordo com a pronúncia, organização de ideias, tempos verbais, construção de parágrafos, vocábulos inadequados, acentuação e de concordância, confirmando assim a categorização dos erros que escolhemos.

3.4.3- Confrontação dos Dados

É notória no ensino, a preocupação com a correcção imediata, sempre que possível, de qualquer erro detectado pelo professor na escrita ou na leitura (em voz alta) da criança, tendo em conta que são actividades intimamente ligadas.

Com este trabalho pretendemos demonstrar que é necessário e urgente a mudança de postura do professor face aos erros dos alunos, ou seja, categorizá-los e analisá-los, de forma a conceberem actividades de superação dos mesmos.

É de realçar que, esta confrontação está na base da opinião de (CESSANY, 246:1993), tomando, neste caso, como erro os que não foram reconhecidos nem corrigidos pelos alunos - «...defeito de competência linguística...».

Posto isso, importa-nos apresentar uma análise síntese dos erros cometidos pelos alunos por ano de escolaridade, enfatizando uma relação entre as duas zonas educativas. (Ver **Anexo 3 – II Parte**)

Para os alunos do 5ºano, concluímos que:

- Os alunos da zona urbana cometem mais os erros da Sintaxe (20,5%), Falta de uma Palavra (7%) e Verbo (4,5%), talvez por estarem na posse de informações que lhes facilitam a produção de um texto mais exaustivo (Meios de comunicação social, por exemplo), enquanto que, os da zona rural apresentam maiores percentagens de erros na Concordância, Pontuação e Sintaxe com cerca de (6,5% cada), e, Verbo, Ortografia e Repetição com cerca de (5% cada), que podem ser justificados na base do nível baixo de familiarização com a língua portuguesa.

Referente aos alunos do 6ºano, verificamos que:

- ❖ Os discentes da zona urbana erram mais na Omissão de palavras (7%), Acentuação e Ortografia com cerca de (6,5% cada) e Repetição (5,5%), justificados na vontade de escrever muito sem respeitarem o funcionamento da língua. Por outro lado, os da zona rural cometem mais erros a nível Palavra inadequada e Concordância com cerca de (10% cada), falta de palavra e Repetição com cerca de (9% cada), e, Sintaxe (6,5%), confirmando a nossa suposição de que no interior há mais frequência de interferência da língua materna e fracos recursos (meios) que possibilitam a familiarização com a língua portuguesa.

3.5. Propostas de Actividades de Remediação

Na escrita erramos palavras por antecipação, às vezes fazemos uma flexão incorrecta pela proximidade de uma palavra já escrita, outras vezes nos desorientamos na construção das orações, etc. Neste caso, ao fazermos a revisão do nosso texto nos surpreendemos com alguns erros simples (como por exemplo a omissão de uma palavra). Pelo facto de, no processo de auto-revisão, o autor e leitor serem a mesma pessoa tendemos a ler o que supomos que escrevemos³⁶. Daí que consideramos que a identificação e correcção do erro em trabalho de

³⁶ SEQUEIRA e SOLLA, 2005: 120

pares, em que haja interacção, vai permitir o autor identificar com mais facilidade o erro e consequentemente a tomada de consciência do mesmo ao mesmo tempo que o corrige.

Posto isso, é interessante recordar o facto de que os adultos que escrevem e lêem com razoável competência, também erram.

Tendo em conta a estrutura do trabalho, elaboramos o seguinte quadro que contempla algumas propostas de actividades para cada tipo de erro, ressaltando que uma das estratégias fundamentais é a consciencialização do aluno face ao erro e criar situações que implicam experiências idênticas às usadas neste estudo no momento da verbalização dos erros:

Tipo de erros	Propostas de actividades de remediação
Acentuação	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e escrita de lenga-lengas privilegiando as palavras acentuadas - Jogos de descoberta de palavras a partir de sílabas separadas - Divisão silábica - Formação de palavras a partir de sílabas - Reconstrução de palavras através de letras móveis - Acentuação de palavras num texto (com palavras por acentuar)
Conjugação verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Aproveitamento de situações significativas na comunidade ou zona (futebol, actividades culturais e recreativas, acontecimentos importantes, etc.) para produção escrita - Descrição de acções - Reconto - Transformação de banda desenhada em texto e vice-versa - Preenchimento de lacunas com indicações previas dos modos e tempos a serem utilizados - Exercícios de flexão verbal
	<ul style="list-style-type: none"> - Caligrafia - Leitura e identificação de palavras de difícil grafia - Exercícios de divisão silábica - Exercícios cinestésicos - Jogo do loto ou um dominó a partir dos nomes mais usados pelas

Ortografia	<p>crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha de uma incorrecção ortográfica comum aos alunos da turma e propor uma actividades em que essa palavra apareça com frequência (escrita de lenga-lenga, poesia, enforca, adivinhas, provérbios etc.) - Preenchimento de lacunas
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de frases a partir de palavras soltas - Recolha e tratamento de exemplares de escritas de crianças que representam tentativas de aproximação aos aspectos formais da linguagem da escrita - Redacção colectiva - Escolha de um texto produzido por um dos alunos e organizá-lo conjuntamente - Produção de jornal de parede - Correspondência interescolar - Escolha de um texto dos alunos para analisar a coesão gramatical - Preenchimento de lacunas
Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar situações concretas de uso de sinais de pontuação - Pontuação de um texto - Correção de um texto mal pontuado
Legibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - As mesmas actividades propostas para os erros ortográficos - Cópias
Falta de uma palavra	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos constituintes da frase - Releitura da mesma - Reformulação da mesma
Repetição desnecessária	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de apresentação pessoal - Jogos de descrição de paisagens, pessoas ou animais - Jogos de substituição de palavras repetidas - Composição de um tema/assunto

ESCRITA NA 3ª FASE – ESTUDO DE CASO –

Linguagem inadequada	<ul style="list-style-type: none">- Conto oral e escrito- Dramatização- Jogos de descobertas de novas palavras- Colecção de palavras desconhecidas e empregá-las em situações diversificadas- Consulta de dicionários e prontuários
Concordância	<ul style="list-style-type: none">- Escolha de um texto de alunos para analisar a concordância gramatical- Preenchimento de lacunas a partir de dados

CAPITULO V

CONCLUSÃO

Somos conscientes que a reflexão ora realizada não pode ser considerada com um trabalho concluído. Neste caso, considerá-mo-la um ponto de partida para outros estudos que nos permitirão aprofundar os conhecimentos a nível da escrita dos alunos.

Tendo como suporte básico a pergunta de partida e os objectivos propostos, ficamos com a sensação de conseguir clarificá-los na íntegra.

É de realçar que o trabalho desenvolvido nos proporcionou elementos importantes para a actuação no exercício da Supervisão Pedagógica, ajudando deste modo os actores educativos na minimização das dificuldades com que se enfrenta actualmente no ensino da Língua Portuguesa, e em particular, na escrita.

Seria excelente que os alunos, durante o processo de aprendizagem de uma língua, não cometessem erros; porém, sua ocorrência e sua imprescindível correcção, constituem importante fase rumo à construção do conhecimento. Quando «escribimos sobre algo, estamos reflexionando sobre ello e, inevitavelmente estamos aprendiendo», (CESSANY, 2000:84). Por conseguinte, os professores e os alunos devem estar cientes da importância dessa etapa, em que a identificação dos erros e a sua exploração pedagógica, propiciarão avanços na aprendizagem da linguagem escrita.

Gostaríamos de deixar expressa neste trabalho uma chamada de atenção ao professor como dinamizador do processo: que ele deve encarar o erro como parte integrante da aprendizagem, como afirma (BRITO:1992): «aprende-se também com os erros», ou seja, quando os erros são detectados na escrita dos alunos, ele deve encará-los sem a carga negativa atribuída aos mesmos. Deve, desdramatizar o tema e procurar afincadamente as causas que motivaram a ocorrência dos mesmos, a fim de fazer uma intervenção adequada. Aliás, este trabalho, não é mais do que uma experiência ao qual o professor pode recorrer, pois evidenciou que conhecimento implícito e inconsciente da língua que os alunos possuem lhes

permitem não só aplicar as regras e autocorreções, como também a revelação da consciência metalinguística, quando eles detectarem os seus erros cometidos e corrigi-los.

Este estudo permitiu-nos angariar subsídios que no exercício da nossa profissão vão nos permitir aconselhar os professores a não encararem o erro como algo dramático, mas sim como um contributo para o início da aprendizagem da língua portuguesa. Para além disso, esta análise trouxe-nos muito benefícios pedagógicos levando-nos a compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem da escrita e melhorar o nosso conhecimento, na certeza de que, pensamos que com a sua partilha no seio da classe docente, irá contribuir para a melhoria da prática pedagógica e consequentemente do processo Ensino-aprendizagem da escrita e da qualidade em geral, que tanto se almeja.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOR, Emília (2001), *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*, Porto Editora Lisboa – II Parte, A Aprendizagem Sistemática da Escrita, pp. 109 – 115

ANÇÃ, Maria Helena (1999), *Ensinar Português – Entre Mares e Continentes*, Aveiro: Universidade de Veiro

ANÇÃ Maria Helena & ALEGRE, Teresa, (2003), *A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira*, In Revista Palavras, Nº 24, 31-37

BARBEIRO, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*, tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho (32-97)

BESS, H & PORQUIER, R, (1984/1991), *Grammaires et Didactiques des Langues*, Paris : Crédif/Hatier

BOTELHO, J. M. *A Influência da Oralidade sobre a Escrita*, Monografia Inédita (Curso de Doutorado em Letras – Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BROWN, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall Regents, 1994, in: www.filologia.org.br/revista/35/02.htm, 21 de Maio de 2007, 15:48

CESSANY, Daniel; *Reparar la Escritura – Didáctica de la Corrección de lo Escrito*; Editorial Graó de Serveis Pedagógicos, 2000.

CHAFE, W. *Integration and involvement in speaking, writing and oral literature*. In: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/160/31/1/3/>, 18 de Maio de 2007, 16:53

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE, Assembleia Nacional – Divisão de Documentação e Informação Parlamentar, 1999, pag.12 e 13.

DUARTE, Dulce, *Bilinguismo ou Diglossia?* Spleen, 1998, p 19

GOMES, Aldónio; FERNANDES, Amadeu; CAVACAS, Fernanda et. Al, *Guia do Professor de Língua Portuguesa*, I Vol. 1ºNível, Serviço de Educação – Fundação Calouste Gulbenkian/Lisboa, 1991.

GALISSON, Robert e COSTE, Daniel; *Dicionário da Didáctica das Línguas*; Livraria Almeida, Coimbra, 1993.

IRENE, Fernanda; SANTOS, Aida; VILELA, Graciete, et-al; *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*, Colecção Linguística, Porto Editora, 1998.

KOCH, I. G.V. *Interferência da oralidade na aquisição da escrita*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997(a). p. 31-8.

MIRANDA, A. J. (1996), *O Lugar da Língua Materna na Aquisição da Língua Estrangeira*, Tese de Doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro (108-132) (não publicada)

RAFAEL DE GÓES, Maria Cecília; *Avaliação e Correção de Erros na Leitura e na Escrita*, in: www.linguaportuguesa.ufrn.br.

Resolução nº48/2005, B.O. nº 46, I Série; *Estratégia de afirmação e valorização da Língua Cabo-verdiana*, 14 de Novembro de 2005.

SCHÜTZ, Ricardo, *"O que é língua?" English Made in Brazil*, in: <http://www.sk.com.br/sk-ling.html>, Online, 18 de Junho de 2007, 18:57.

SEQUEIRA, Ana e SOLLA, Luísa; *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – Antologia de Textos*; Setúbal – Portugal, Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Setúbal, Outubro de 2005.

VIEIRA, I. f: (1993, *Consciência metalinguística e aprendizagem de uma língua estrangeira*. In F. Sequeira (org), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação da Unidade, Universidade do Minho, 33-46

VYGOTSKY, L. S., *Thought and Language*, Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1985.

XAVIER, Maria Francisca e MATEUS, Maria Helena, *Dicionário de Termos Linguísticos* Vol.1

ANEXOS